

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abdelhamid Ibn-Badis - Mostaganem

Faculté des Langues étrangères

Département du français

Spécialité : Didactique



Thèse

**Le roman éducatif comme outil didactique pour le
développement des compétences scripturales,
intellectuelles et morales**

Cas des élèves stagiaires à l'Ecole Normale Supérieure

Réalisée et soutenue publiquement par OUMILOUD Manal

Pour l'obtention du diplôme de

Doctorat en Didactique des langues étrangères

Sous la direction de Madame la Professeure ACHAB Djamila

Devant le jury composé de :

Mme BENSEKAT Malika
Mme ACHAB Djamila
Mme BELARBI Habiba
Mme DELLALOU Naouël
Mme BERBER Hafida
Mme BENAHMED Ilhem

Présidente
Rapporteuse
Rapporteuse
Examinatrice
Examinatrice
Examinatrice

Année universitaire : 2025 / 2026

Table
des
matières

Introduction	1
 Cadre préliminaire de L'étude	
1. Domaine d'étude	7
2. Panorama des études antérieures majeures.....	8
3. Naissance d'une idée de réflexion	10
4. Questionnement et hypothèses de recherche	14
5. Objectifs de recherche	17
 CHAPITRE I :	
La dichotomie lecture/ écriture au carrefour des recherches en didactique	
1. La lecture.....	19
1.1 Qu'est-ce qu'un processus de lecture ?.....	19
1.2 Compréhension et interprétation : Deux notions de base de la lecture.....	25
1.3 La lecture littéraire.....	26
1.3.1 La réception au cœur de la lecture littéraire	27
1.3.1.1 L'esthétique de la réception : Horizon d'attente / Ecart esthétique (apport théorique de H-R. Jauss).....	31
1.3.1.2 L'esthétique de la réception : Théorie de l'effet (apport théorique de W. Iser)	34
1.4 La lecture et la réception littéraire : Enjeux en faveur de la compétence en lecture littéraire.....	36
1.5 Conciliation entre lecture littéraire intégrale et lecture d'extraits	42
1.6 La lecture cursive analytique : une stratégie de lecture intégrale à l'œuvre	48
2. L'écriture	51
2.1 Qu'est-ce qu'un processus d'écriture ?.....	51
2.2 La compétence scripturale : Conceptualisation et modélisation.....	55
2.3 Les principales entrées dans la didactique de l'écriture.....	62
3. La corrélation lecture / écriture.....	65
3.1 Aperçu théorique et applicabilité.....	65
3.2 Logiques standards de mises en œuvre	69
3.3 Principes et pistes pratiques en harmonie avec le niveau avancé d'apprentissage de la langue	71

CHAPITRE II :

De la modélisation didactique au positionnement de l'institution secondaire algérienne de FLE

1. Le modèle didactique du genre littéraire	78
1.1 Fondements et principes	78
1.2 Ouverture mais normativité de l'approche générique de la lecture littéraire	79
1.3 Le rôle de l'approche générique de la lecture littéraire en classe de FLE.....	82
1.3.1 Le genre littéraire en classe de FLE : Un modèle de littérisation de la lecture	83
1.3.1.1 Processus de littérisation des lectures.....	85
1.3.1.2 Délimitation du cadrage générique des lectures littéraires / littérisées.....	90
1.3.1.3 La compétence générique et la lecture littéraire : une relation de gain partagé	91
1.4 La valorisation de la lecture pour une approche générique efficace.....	94
1.5 La fructification de l'approche générique	102
2. Quête de résonance sur l'enseignement secondaire du FLE en Algérie	102
2.1 Etat des lieux général de l'enseignement secondaire du FLE en Algérie	102
2.2 Finalités des programmes	105
2.3 Les supports de lecture privilégiés par l'institution scolaire	109
2.3.1 Les extraits littéraires	109
2.3.2 Les extraits paralittéraires.....	110
2.3.3 Les extraits non littéraires ou fonctionnels	110
2.4 Le statut du support littéraire au lycée algérien.....	111
2.5 Modalité de lecture privilégiée	115
2.5.1 Représentation de la lecture compréhension	116
2.5.2 Limites de la lecture compréhension du texte littéraire.....	120
2.6 Place de l'approche générique des lectures aux côtés de l'approche typologique	121
2.7 La didactisation de la lecture littéraire : entre glorification des spécialistes et estime distante des décideurs au secondaire algérien.....	127
2.8 Mesure de compatibilité avec l'apprenant adolescent	130
2.9 Modalité de corrélation et d'évaluation lecture / écriture	131

CHAPITRE III :

De la construction et la configuration du genre à son optimisation pédagogique

1. La notion du « genre » à la croisée des points de vue	137
1.1 Les genres d'un point de vue normatif.....	137

1.1.1	Origine et jeunesse du terme « genre »	137
1.1.2	Le mot « genre » évasé vers la littérature	138
1.1.3	Les genres littéraires et les genres de discours	142
1.1.4	Le « genre » en rhétorique	144
1.2	Le genre d'un point de vue historique	146
1.2.1	L'Antiquité	147
1.2.1.1	Socrate et Platon : Les toutes premières réflexions sur la notion du genre	147
1.2.1.2	Le modèle rudimentaire aristotélicien	148
1.2.2	La systématisation générique médiévale	150
1.2.3	La Renaissance : Modération évolutive du genre	151
1.2.4	Les mises à jour génériques à l'Âge classique	152
1.2.5	Le bouleversement générique à l'Âge romantique	153
1.2.6	L'Âge contemporain	155
1.2.6.1	Le XXe siècle : Controverse et fluctuation autour de la notion du genre....	155
1.2.6.2	Les genres aujourd'hui : Fluctuation contrôlée	157
1.3	Le genre d'un point de vue classificateur	158
I.	Les genres du premier degré	159
II.	Les genres du deuxième degré	165
2.	Le genre romanesque	166
2.1	Origine et évolution d'un genre narratif	166
2.2	Le roman aujourd'hui	171
2.2.1	Fondements et conception actuelle	171
2.2.2	Raisons d'un privilège didactique	175
3.	L'adaptation du genre romanesque au lectorat adolescent	178
3.1	Le genre romanesque éducatif	179
3.1.1	Origines et évolution d'un genre romanesque	179
3.1.2	Fondements et champs d'investigation	184
3.1.3	Retombées sur le lecteur	188
3.1.4	Opérationnalisation compétentielle	191
3.1.4.1	La compétence intellectuelle : un potentiel de distanciation critique	191
3.1.4.2	La compétence morale : un potentiel de participation autonome	195
3.1.4.3	Interdépendance et complémentarité des compétences morales et intellectuelles	201

CHAPITRE IV : Diagnostic contextuel et dispositif méthodologique

1.	Diagnostic contextuel : Préenquête	205
1.1	Le contexte géographique de l'enquête	205
1.2	Pourquoi une focalisation sur les « détenteurs » au lieu des « récepteurs » du savoir ?	207

1.3	Le public de l'enquête.....	208
1.4	Le module expérimental.....	209
1.4.1.	Approche globale du choix.....	209
1.4.2	Etat des lieux du module.....	210
2.	Méthodologie d'investigation	212
2.1	Circonstances de l'enquête.....	212
2.2	Les difficultés rencontrées.....	213
2.3	Chronologie des activités	214
2.4	Caractéristiques des apprenants questionnaires échantillons.....	215
2.5	Les sélections romanesques éducatives.....	216
I.	1 ^{ère} sélection : « Le Petit Prince ».....	217
II.	2 ^{ème} sélection : « L'Alchimiste »	220
2.6	Pourquoi une focalisation sur le choix de lecture imposée aux apprenants ?	223
2.7	Les supports matériels de lecture.....	228
2.7.1	Qu'est qu'un roman numérisé ?	228
2.7.2	Pourquoi numériser les supports de la lecture ?	229
2.8	Processus général de l'enquête	231
2.9	Notre corpus	233
2.9.1	Le corpus d'écrits	233
2.9.1.1	Les écrits composites : Les fiches de lecture	233
2.9.1.1.1	Pourquoi une focalisation sur les fiches de lecture ?	234
2.9.1.1.2	Approche d'encadrement et de collecte des fiches de la lecture.....	235
2.9.1.2	Les écrits unitaires : les productions écrites.....	244
2.9.1.2.1	Pourquoi une focalisation sur les productions écrites ?	244
2.9.1.2.2	Approche d'encadrement et de collecte des productions écrites	246
2.9.2	Le corpus des représentations	253
2.9.2.1	Pourquoi une focalisation sur les questionnaires de représentations ?	254
2.9.2.2	Approche d'encadrement et de collecte des représentations	255
3.	Méthodologie d'analyse.....	262
3.1	Plan expérimental analytique général	262
3.2	Démarche d'analyse des écrits composites	265
3.3	Démarche d'analyse des écrits unitaires	269
3.4	Démarche d'analyse des représentations.....	271

CHAPITRE V :

Lecture interprétative du corpus d'écrits afférents à « L'ALCHIMISTE »

1. Dépouillement des écrits composites : Les fiches de lecture.....	276
1.1 Analyse des fiches de lecture	276
1.2 Bilan synthétique	300
2. Dépouillement des écrits unitaires : Les productions écrites.....	308
2.1 Analyse des productions écrites réceptives	308
2.2 Analyse des productions écrites personnelles.....	328
2.3 Comparaison entre les productions réceptives et les productions personnelles	348

CHAPITRE VI :

Lecture interprétative du corpus d'écrits afférents à « LE PETIT PRINCE »

1. Dépouillement des écrits composites : Les fiches de lecture.....	354
1.1 Analyse des fiches de lecture	354
1.2 Bilan synthétique	375
2. Dépouillement des écrits unitaires : Les productions écrites.....	384
2.1 Analyse des productions écrites réceptives	384
2.2 Analyse des productions écrites personnelles.....	407
2.3 Comparaison entre les productions réceptives et les productions personnelles	431

CHAPITRE VII :

Lecture interprétative du corpus des représentations

1. Analyse des éléments contextuels de l'expérience romanesque éducative.....	436
1.1 Analyse des éléments introductifs des représentations.....	436
1.2 Analyse des représentations générales de la lecture	439
2. Deuxième partie : analyse des représentations de l'expérience romanesque éducative.....	455
Conclusion.....	462
Bibliographie.....	462

Annexes

Sommaire

Résumé

Liste

Des

Figures

Figure I. 1: La modèle « mille-feuille » : La construction d'une compétence à écrire ..	60
Figure I. 2: Fiche pédagogique d'une activité de compréhension de l'écrit au secondaire algérien	119
Figure IV. 1: Modèle de fiche de lecture du roman éducatif « L'Alchimiste »	238
Figure IV. 2 : Modèle de fiche de lecture du roman éducatif « Le Petit Prince »	239
Figure IV. 3: Consigne de production écrire mesurant l'impact de L'Alchimiste (E 22)	248
Figure IV. 4: Consigne de production écrire mesurant l'impact du Petit Prince (E 23)	248
Figure IV. 5: Le questionnaire de représentations	257
Figure VII. 1: Composition par sexe de la population d'enquête	437
Figure VII. 2: Composition par âge de la population d'enquête	438
Figure VII. 3: Les différents rapports à la lecture	440
Figure VII. 4: Les représentations explicites de la lecture	441
Figure VII. 5: Quantification des lectures effectives des répondants	443
Figure VII. 6: Fréquences de lecture des répondants	444
Figure VII. 7: Fréquences de lecture des répondants	444
Figure VII. 8: Répartition des collections génériques privilégiées par les répondants .	447
Figure VII.9: Répartition des sous-genres privilégiés au sein des collections lectorales	449
Figure VII. 10: Sujets de lecture privilégiés par les répondants	451
Figure VII. 11: Familiarité des répondants avec le genre romanesque éducatif	453
Figure VII. 12: Les différentes représentations de la lecture du genre romanesque éducatives	456
Figure VII. 13: Contraintes rencontrées lors de la lecture romanesque éducative	460
Figure VII. 14: Les différentes représentations de la didactisation du romanesque éducative en FLE	462

Liste

Des

Tableaux

Tableau II . 1: Exemple de grille d'évaluation d'un récit réaliste adoptée dans le secondaire algérien	134
Tableau II . 2: Le système de classement narratif.....	161
Tableau III . 1: Le système de classement poétique par forme	162
Tableau III . 2: Le système de classement poétique par tonalités.....	163
Tableau III . 3: Le système de classement théâtral.....	163
Tableau III . 4: Le système de classement d'essais	165
Tableau III . 5 : Le système de classements des productions « semi-littéraires »	166
Tableau IV. 1: Plan expérimental analytique de l'E22	262
Tableau IV. 2 : Plan expérimental analytique de l'E23	263
Tableau IV. 3: Grille d'analyse des fiches de lecture	268
Tableau IV. 4: Grille d'analyse des productions écrites	271
Tableau V. 1: Bilan des fiches de L'Alchimiste sur les plans intellectuel et moral	303
Tableau V. 2: Bilan des fiches de L'Alchimiste sur le plan scriptural.....	304
Tableau V. 3: Points de divergences entre rédactions réceptives et personnelles issue de la première sous-enquête E22.....	349
Tableau VI. 1: Bilan des fiches de Le Petit Prince sur les plans intellectuel et moral...	378
Tableau VI. 2 : Bilan des fiches de Le Petit Prince sur le plan scriptural	380
Tableau VI. 3: Points de divergences entre rédactions réceptives et personnelles issue de la deuxième sous-enquête E23.....	431
Tableau VII. 1: Traitement des réponses de la première question.....	436
Tableau VII. 2: Traitement des réponses de la deuxième question.....	438
Tableau VII. 3: Traitement des réponses de la troisième question	440
Tableau VII. 4: Traitement des réponses de la quatrième question	441
Tableau VII. 5: Traitement des réponses de la cinquième question.....	442
Tableau VII. 6: Traitement des réponses de la sixième question.....	444
Tableau VII. 7: Traitement détaillé des options combinés / uniques dans le cadre la septième question.....	446
Tableau VII. 8: Traitement global des options combinés / uniques dans le cadre la septième question.....	446
Tableau VII. 9: Traitement de toutes les options sélectionnées dans le cadre de la septième question.....	448
Tableau VII. 10: Traitement des réponses de la huitième question	451
Tableau VII. 11: Traitement des réponses de la neuvième question	453

Liste des tableaux

Tableau VII. 12: Traitement des réponses de la dixième question	455
Tableau VII. 13: Traitement des réponses de la douzième question.....	459
Tableau VII. 14: Traitement des réponses de la treizième question.....	461

Dédicace

Je dédie ce travail

A mon père, mon modèle et ma fierté, qui a semé en moi l'amour du français et m'a remis sur le chemin de l'épanouissement dans cette langue.

A ma mère, objet de ma profonde gratitude, qui a été toujours soucieuse de ma réussite, et qui, sans elle ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

A mon mari, ma lumière dans la vie, qui m'a toujours soutenu et encouragé dans chaque étape de mon parcours.

A ma petite fille adorée, la raison de ma vie, que j'espère avoir le bonheur de voir, un jour, lire ces pages avec fierté.

A mes sœurs et mon frère, ma force dans les moments de faiblesse, qui ont été un pilier essentiel dans l'accomplissement de ce travail.

OUMILOUD Manal

Remerciements

Après **Allah**, je tiens à me remercier pour ma persévérance et pour la force que j'ai su puiser en moi afin de réaliser ce travail avec le meilleur de moi-même. Je me rends grâce de n'avoir jamais lâché prise et d'être restée debout malgré les innombrables obstacles rencontrés.

Mes remerciements les plus vifs sont adressés à ma directrice de recherche **Mme ACHAB Djamila**, qui au-delà de cette fonction, a été pour moi un véritable repère bienveillant, sécurisant et rassurant. Je lui remercie de tout mon cœur, pour son orientation pertinente, pour ses inestimables conseils et pour sa constante et précieuse disponibilité même durant ses moments difficiles, tout au long de mes cinq années de recherche doctorale. Je lui dis avec sincérité que cette dernière représente pour moi une véritable chance, puisqu'elle m'a donnée, avant tout, le privilège de la connaître.

J'adresse, aussi, mes remerciements à Mme **DELLALOU Naouel** pour son accompagnement fourni tout au fil de ma formation doctorale.

Et je ne peux oublier le soutien moral de tous mes proches et mes êtres chers, à qui je rends hommage pour avoir toujours été présents à mes côtés.

Au final, ma gratitude est adressée à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la naissance de ce travail.

Introduction

Dans l'usage courant, le processus d'enseignement / apprentissage, est souvent désigné par le terme « éducation », mais pour que cette relation soit réellement éducative, la simple transmission des savoirs disciplinaires et étroitement didactiques, à elle seule, ne suffit pas ; la vraie éducation dépasse largement cet objectif. L'ensemble alors des disciplines enseignées dans tous les cycles de formation obligatoire ou supérieure, doivent rendre compte de ce détail, notamment celles, qui par leurs objets, se montrent propices à une formation diversifiée, orientée vers le développement intégral de tout apprenant, qu'il soit éducatif transdisciplinaire ou purement disciplinaire.

A ce propos, et pour enrichir l'enseignement du FLE en particulier, nous recourons spécifiquement au **support littéraire** dont nous soulignons au même titre que la communauté des didacticiens de littérature, la pertinence comme objet particulier du domaine signalé ci-avant, adaptable par excellence à ce développement intégral, en tant que porteur du dynamisme, et vecteur de par sa nature, d'une réponse, aux « soucis existentielles » avant les « soucis langagiers » de l'apprenant. A fortiori, l'exploitation de ce support dans les classes de FLE notamment dans le secondaire algérien, occulte ces apports extra-didactiques ou du moins extra-disciplinaires en faveur de ceux disciplinaires et didactiques dans le sens traditionnel extrêmement centré sur la langue, bien qu'en principe l'éducation et la focalisation globale sur l'apprenant y soient au cœur des directives officielles, tout comme à l'échelle mondiale.

A la lumière de ces considérations, notre travail de recherche vise principalement à mettre en valeur l'ouverture, la sensibilité et la créativité critique éclairant la question du devenir, aux côtés du développement langagier. En d'autres termes, nous prôtons une conciliation entre exploitation du contenu scriptural (formelle, orthographique, sémantique et pragmatique) et celle du contenu intellectuel et moral (développement de la personnalité et de la conscience), au service ainsi de l'éducation tel que veut le sens exact de cette mission. Ceci d'autant plus qu'« avec son système et ses agents, l'école moderne semble ne former uniquement que des utilisateurs, consommateurs, imitateurs (...) et non des créateurs » (J.C. Kalubi, 1998 :18), pourtant, conformément aux normes, elle « permet une ouverture, (et) favorise les possibilités de rêve sur le monde et sur l'avenir » (Ibid.) propres à l'âge, au niveau d'instruction et de langue de l'apprenant.

Nous notons que les signes d'un intérêt d'ordre psychologique en partie éducatif attentif au niveau et à l'âge concernés, est porté certainement à l'apprenant algérien du

FLE. En effet, le conte et la fable sont intégrés dans la formation des jeunes apprenants comme étant les supports littéraires les plus puissants pour favoriser le développement humain et moral, transmettre des leçons de vie et des symboles archétypes recevables parfaitement par cette tranche d'âge en particulier et aider à décoder les comportements humains. Cependant, arrivé au cycle secondaire, le prolongement de ce travail éducatif adapté au niveau et à l'âge de l'apprenant prend systématiquement fin et se limite au travail langagier en négligeant pratiquement l'aspect psychologique chez le lycéen.

Compte tenu alors des diverses carences de l'actuelle exécution de la démarche pédago-littéraire au lycée algérien, voire de la frustration subie par les enseignants lors d'une séance de compréhension de l'écrit, et dans une perspective de garantir la poursuite du travail éducatif sur les apprenants même grands adolescents, nous menons une réflexion multidimensionnelle sur cette démarche. Cette réflexion est fondée d'abord sur l'approche générique du pédago-littéraire valorisant le genre romanesque qui a énormément apporté à l'éducation moderne mais d'un roman à l'autre cette éducation ne se rencontre pas de la même manière. Ainsi c'est spécifiquement **le genre romanesque éducatif**, conçu pour cette fin en particulier, qui est grandement promu de notre part et confère une orientation appropriée à la présente recherche centrée rappelons-nous sur l'apprenant en fin d'adolescence.

Le roman éducatif ou d'apprentissage, met exactement en évidence la perspective polyvalente exprimée ci-avant, en ce que sa lecture est considérée comme une expérience susceptible de faire acquérir des compétences aussi bien communicatives, interculturelles, langagières, intellectuelles et morales à l'apprenant notamment en début de parcours de vie. Nous soulignons tout particulièrement la spécificité de cet âge, dont le propre « c'est de chercher à réinventer l'ordre social, ou plus exactement de le remettre en question, pour chercher ce qui est à la mesure de leurs rêves de réussite ! » (J.C. Kalubi, 1998 :15). Cet apprenant serait dès lors motivé et enthousiasmé pour explorer de nouvelles visions d'apprentissage de la langue française issue de la lecture littéraire éducative.

Par ailleurs, ce symbolisme réflexif au cœur du genre en question, que nous estimons constituer une vraie richesse, a depuis toujours freiné les investigations sur l'adaptation didactique de ce genre et soulève peut être, pour certains pédagogues l'ambiguïté de son exploitation. Eu égard de cela, nous tentons de faire apparaître à la surface par le biais du présent travail les débats sur la pédagogie romanesque éducative dans les écoles, noyaux

de la société et où l'éducation constitue une finalité fondamentale, mais cela s'envisagera selon deux perspectives d'étude.

La première part d'une interrogation sur le moment adéquat pour la mise en œuvre de cette démarche. Pour clarifier cette interrogation, nous présupposons le maintien et la continuité des pratiques enseignantes au lycée, préalablement transmises dans les institutions de formation à l'enseignement secondaire. Plus précisément, nous partons du principe selon lequel les pratiques pédaogo-littéraires au lycée ne seraient que le résultat d'une formation insuffisamment efficace généralement sur le plan pédaogo-littéraire et particulièrement sur le plan transversal et extra-didactique. **Une démarche pédaogo-littéraire axée alors sur cette formation initiale des enseignants du FLE au lycée** au lieu de la formation des lycéens voire de la formation universitaire ordinaire, est jugée pertinente pour deux raisons. Premièrement, intervenir par la remédiation dès la première source du déficit constaté, serait plus rentable qu'intervenir à un stade ultérieur, et deuxièmement, s'intéresser à la catégorie des personnes titulaires des qualifications pour l'enseignement secondaire de FLE, la plus destinée à intégrer le recrutement, incluant les sortants des Ecoles Normales Supérieures, serait plus efficace qu'un intérêt porté à la catégorie moins destinée à intégrer ce dernier, incluant les sortants des universités.

La deuxième part d'une interrogation sur la manière optimale qui permet de conserver le caractère littéraire de cette lecture préconisée et d'exploiter toute sa richesse. Cela entraîne l'impossibilité de reformuler les finalités déjà visées par la pédagogie littéraire en classe algérienne de FLE, à travers l'introduction des supports complètement novateurs sans repenser les habitudes attribuées usuellement à aux pratiques lectorales. Effectivement, la lecture des extraits, répandue dans nos établissements scolaires, ne peut satisfaire les besoins des apprenants même en cas de lecture romanesque éducative ni les faire plonger dans le fait littéraire. Arrivés jusqu'au niveau secondaire, la plupart des apprenants algériens ne possèdent pas encore ce que l'on appelle « la compétence en lecture littéraire », leur permettant de lire, comprendre, interpréter et réinvestir toute une œuvre de littérature. Il incombe donc à l'enseignant de leur faire acquérir cette compétence par la fréquentation des œuvres marquées et appropriées, les habituant ainsi à la **lecture cursive d'une œuvre intégrale**, le complément qui vient combler l'insuffisance ou corroborer les extraits présentés en classe. D'où l'appel à une formation des formateurs ayant pour objectif de réhabiliter la lecture intégrale romanesque au lycée algérien, particulièrement éducative et de préférence cursive.

A ce stade, l'objet de notre travail de thèse apparaît dans toute son ampleur : l'apport de la didactisation du roman éducatif à l'école normale supérieure algérienne, sous entendant sa didactisation au lycée vis-à-vis des compétences scripturales, intellectuelles et morales des futurs formateurs. Autrement dit, le reflet d'une formation à l'enseignement secondaire de FLE basée sur la lecture romanesque éducative particulièrement cursive et intégrale, sur les compétences des futurs enseignants aptes de transporter cette expérience, si réussie et probante, à leur futur terrain de travail.

Notre travail de thèse est structuré en sept chapitres précédés par des éléments introductifs et contextuels de l'étude dans sa globalité réunis dans « Le cadre préliminaire de l'étude » :

Le premier chapitre intitulé « La dichotomie lecture / écriture au carrefour des recherches en didactique », sera consacré à un aperçu global des différentes recherches et concepts qui permettent l'optimisation de la lecture, de l'écriture et de la corrélation des deux activités en classe de FLE, en tant que notions de bases et piliers de notre démarche.

Le deuxième chapitre intitulé « De la modélisation didactique au positionnement de l'institution secondaire algérienne de FLE », constitue une sorte de comparaison entre les approches globales qui s'avèrent être pertinentes pour l'exploitation de la littérature en classe de FLE, et celles adoptées dans le contexte secondaire algérien.

Le troisième chapitre intitulé « De la construction et la configuration du genre à son optimisation pédagogique », se veut une étude à dimensions : synchronique, diachronique, normative et didactique de « la notion du genre », de façon progressive qui conduit finalement à la mise en évidence du potentiel du cœur de notre démarche : le roman éducatif.

Le quatrième chapitre intitulé « Diagnostic contextuel et dispositif méthodologique » est dédié aux éléments contextuels, aux fondements méthodologiques ; descriptifs et justificatifs de notre étude pratique avec tous ses paramètres ainsi qu'aux fondements méthodologiques de l'examen des aboutissements concrets de cette étude.

Le cinquième chapitre intitulé « Lecture interprétative du corpus d'écrits afférents à « L'ALCHIMISTE » » traite particulièrement des données écrites issues du premier volet de l'étude pratique, et fournit les premières indications relatives à l'efficacité mesurable de notre démarche.

Le sixième chapitre intitulé « Lecture interprétative du corpus d'écrits afférents à « LE PETIT PRINCE » » traite particulièrement des données écrites issues du deuxième volet de l'étude pratique, et fournit quant à lui, les deuxième indications relatives à l'efficacité mesurable de notre démarche.

Le septième chapitre intitulé « Lecture interprétative du corpus des représentations » a pour objet l'exploration des données assimilables à des représentations, issues de l'étude pratique dans son ensemble et fournit pour sa part, les troisième indications relatives à l'efficacité mesurable de notre démarche.

Des évaluations intermédiaires de notre démarche apparaîtront au fur et à mesure de l'avancement de notre étude, pour arriver au final à une conclusion définitive et récapitulative de tous les aspects de la pédagogie littéraire romanesque éducative, dévoilés grâce à cette dernière. Nous précisons au final que cette démarche se veut originale et innovatrice en termes d'enseignement / apprentissage du FLE spécifiquement pour les apprenants algériens grands adolescents.

Cadre
préliminaire
De L'étude

Cette partie est consacrée à une contextualisation de notre thème de recherche par rapport aux différents champs et productions scientifiques connexes ainsi qu'à nos réflexions premières sur ce dernier. Ce cadre englobe ainsi le domaine dans lequel s'inscrit notre étude, une synthèse des recherches antérieures porteuses d'inspiration pour la nôtre, les facteurs ayant inspiré la naissance d'une idée basique de réflexion, les questions directives de notre recherche accompagnées de leurs hypothèses à vérifier au terme de celle-ci et finalement nos objectifs qui sous-tendent l'ensemble de l'étude.

1. Domaine d'étude

D'emblée, l'intérêt clair de cette étude, s'accorde à l'enseignement du FLE basé sur la lecture littéraire qui offre des avantages supplémentaires au développement de la langue elle-même. C'est pourquoi, le domaine principal auquel appartient notre étude est bel et bien la didactique de la littérature. Cependant, sa focalisation sur l'apport littéraire à l'intellecto-moral et au scriptural et ainsi la décortication de notre thème de recherche conduit à d'autres domaines parcourus avec un même degré de finesse :

- D'abord la littérature du moment où une exploration du domaine comme tel est essentiel avant de rediriger l'attention à sa didactisation. Comme apparaîtra plus loin, l'étude minutieuse des genres littéraires et ensuite du romanesque éducatif dans sa dimension littéraire pure, a une importance majeure et incontournable dans cette étude.
- Ensuite, la didactique de la lecture / écriture, en ciblant le développement des compétences scripturales via l'approche pédagogique du roman en général puis du roman éducatif.
- De plus, l'éducation particulièrement morale et éthique et la psychologie, en ciblant le développement des compétences morales et intellectuelles et la formation de la conscience personnelle fondée et éclairée.

Il convient de dire alors que notre étude s'inscrit dans une approche transdisciplinaire qui ouvre l'accès progressif à plusieurs champs disciplinaires à mesure de l'avancement dans la recherche. De ce fait, nous nous contenterons, dans ce qui suit, d'un état des lieux synthétique des études majeures alimentant le plus, l'objet central de la nôtre, et qui font apparaître sa contribution originale.

2. Panorama des études antérieures majeures

Tout d'abord, sur le plan général couvrant la didactique de la littérature et de la lecture littéraire / écriture, les deux ouvrages collectifs : le premier intitulé « Didactique du français langue première¹ » réalisé par les C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (2019) et le deuxième intitulé « Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe » réalisé par J-L. Dufays et L. Gemenne (2005), apparaissent en tête de liste des contributions avec un apport marqué à cet égard. Ces études proposent principalement des pistes pour aborder le littéraire en classe de français, susceptibles de promouvoir la lecture subjective et immersive.

De plus, les études de S. Ahr la première intitulée « Former à la lecture littéraire » (2018) prolonge dans le même axe précédent mais de façon plus détaillée traitant la lecture pédaogo-littéraire notamment cursive et intégrale. La deuxième intitulée « vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée » (2013) focalise cette attention pédaogo-littéraire sur le lycée en particulier, le terrain pédagogique structurant la présente recherche.

Particulièrement, sur le plan de la didactique du genre, V. Sánchez Abchi, V Conti et J-F De Pierro dans leur article « Les modèles didactiques de genres textuels, une forme complémentaire de matériel pédagogique ? » (2024), développent une approche explicative du modèle du genre, de ses différentes actualisations et de ses apports en didactique. Dans la même lignée, E. Riquois dans « Genre, généricité et compétence lectoriale » (2017), étudie le rôle de l'approche générique dans l'accès facile au pédaogo-littéraire. Pour leur part, C. Gabathuler et C. Ronveaux « La généricité au travail dans la lecture de textes littéraires » (2016), enrichissent et renforcent cette réflexion, en détaillant la relation entre approche générique et lecture pédaogo-littéraire.

Dans le contexte algérien, les réflexions sur ce champ de la didactique de la littérature / genres littéraires et sur son perfectionnement, sont également indénombrables et fructueuses, nous en citons celle de L. Medjahed exposée dans son article « Enseignement-apprentissage de la littérature : base de données, onomastique et comparatisme littéraires »

¹ Cet ouvrage bien que focalisé sur le français langue première, mais il peut énormément inspirer l'enseignement du français langue étrangère, par des principes de lecture subjective passe partout.

(2018). En ce qui concerne l'exploration de la vision du terrain éducatif algérien à ce sujet, apparaissent les travaux de : S. Kharroubi « Le texte littéraire et l'enseignement du FLE en Algérie : exemple du cycle secondaire » (2018), S. kharroubi & C. Zidouri « Le texte littéraire au secondaire algérien : entre la prise de conscience du substrat culturel et interculturel et l'éventuelle résistance à sa lecture didactique » (2022), El. Amari « Textes littéraires dans le manuel scolaire algérien : le goût littéraire en question » (2023) et N. Redjal et A. Ammouden « L'approche par les genres de discours en classe de français langue étrangère : Pourquoi ? Comment ? » (2020).

Penchés sur l'impact du genre romanesque sur l'évolution du lecteur en général, U. Dionne & M. Fournier dans « Les lieux de la réflexion romanesque au XVIIIe siècle : de la poétique du genre à la culture du roman » (2013), mettent la lumière sur l'apport de ce genre identifiable à partir du XVIIIe siècle, l'époque qui marque la reconnaissance et le début de diffusion et d'influence de ce dernier. De son côté, C. Vandendorpe dans « Lecture sur écran et avenir du roman » (2012), spécifie cette influence en se focalisant sur le roman numérique ou numérisée.

Pour ce qui est de l'influence de ce genre sur le lecteur-apprenant en particulier, c'est-à-dire les retombées de son intégration en didactique, la référence au travail de Mathis Tebib, « L'œuvre littéraire intégrale en classe de FLE » (2023), semble incontournable.

Approfondissons davantage ce panorama, les réflexions sur la didactisation des sous-genres romanesques en considérant l'apport singulier de chacun, ne sont pas si multiples. Nous évoquons dans le contexte algérien le travail de N. Dellaou « Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite » (2016), qui aborde l'apport du sous-genre romanesque policier dans l'enseignement moyen du FLE vis-à-vis le potentiel scriptural en particulier.

Quant au sous-genre romanesque éducatif, son apport instructif et formatif par rapport au lecteur dans sa considération générale, est largement abordé. Nous soulignons à ce propos, les travaux de F. Moretti « The way of the world : the Bildungsroman in European culture » (1987), M. Bury « Le roman d'apprentissage au XIXe siècle » (1993) et Demorand, « Premières leçons sur le roman d'apprentissage » (1995).

A l'inverse, l'apport de ce sous-genre romanesque par rapport à l'apprenant-lecteur, c'est-à-dire sa perception en didactique, est à notre connaissance rarement traitée. Compte tenu de cette pauvreté thématique, notre travail s'est alimenté à cet égard, uniquement de la réflexion développée par J-C. Kalubi « Le roman d'apprentissage : l'enfant, le maître et la réussite scolaire » (1998), qui donne naissance à une étude exhaustive traitant la scolarisation de ce genre et ainsi les meilleures pistes de l'éducation contemporaine tirant profit du littéraire. Cependant, ce travail n'est pas centré sur le développement des compétences didactiques spécifiques mais sur l'amélioration de la condition scolaire ainsi que sur l'éducation dans son acception sociologique et philosophique générale.

Tout compte fait, la spécificité de notre contribution et la valeur ajoutée de notre démarche se manifestent déjà dans la réflexion sur la didactisation du genre romanesque éducatif à titre spécifique et avec le public des grands adolescents en particulier. Ensuite, elles se révèlent encore plus selon trois orientations : la transdisciplinarité, le développement polyvalent en ciblant à la fois le scriptural, l'intellectuel et le moral via le romanesque éducatif en particulier, la réflexion articulée sur deux cycles d'apprentissage et l'ancrage de ces perspectives dans le champ numérique.

3. Naissance d'une idée de réflexion

Une double motivation est à l'origine de notre idée de réflexion : une initiale, générale précédant la découverte du terrain pédagogique et une autre plus prononcée et focalisée, lui succédant.

- I. La lecture en général « est un instrument de plaisir, un outil essentiel de développement intellectuel et de liberté (...) nous ne lisons pas seulement pour nous détendre, mais aussi pour vivre des tensions, des pulsions, et des émotions ; nous lisons pour voyager pour mépriser, pour admirer, pour comprendre, pour apprendre, pour rire et pour pleurer. ». (G. De Koninck, 2000 : 29-33). Bref, selon V. Hugo « lire c'est boire et manger. L'esprit qui ne lit pas maigrit comme le corps qui ne mange pas ». La lecture constitue la première source de nourriture de l'esprit, qui en son absence, la visibilité et la conscience de soi et du monde s'amoindrissent. Cet acte représente alors un prérequis indispensable tant pour les adolescents que pour les adultes pour prendre leur place efficacement dans ce monde et s'insérer activement dans la société.

Cependant, la situation de la lecture en Algérie est toujours problématique, « l'acte de lire est faiblement enraciné dans la famille algérienne en général » (Colloque international « MAGHREB : La communication à l'ordre du jour, 2001 : 13). Plus encore, à l'ère numérique et dans ce monde suralimenté par les réseaux sociaux, la situation devient plus inquiétante ; très peu d'algériens se passionnent pour la lecture notamment littéraire.

Et si les parents ne parviendront pas, dans ce cas, à transmettre le plaisir de la lecture à leurs enfants ou du moins construire, l'implantation et le renforcement de la culture littéraire chez eux, deviennent dans ce cas, une mission confiée à l'établissement scolaire, particulièrement l'établissement secondaire où les apprenants devront avoir déjà bénéficié de 8-10 années d'apprentissage de la langue française. De telles longues années de contact avec le français devraient, en principe, ancrer en eux plus ou moins des connaissances avancées leur permettant de s'initier à la lecture intégrale des œuvres de renommée internationale, et rentabiliser par la suite notamment les interactions automatiques entre : lecture / écriture, lecture / réflexion, et lecture / comportement.

II. Etant donné que j'ai exercé¹ à un moment donné, l'enseignement secondaire du FLE, notre choix a été fait en connaissance de cause. Cinq constats ont joué en faveur de notre motivation de départ.

- Quoi que l'acquisition des quatre compétences langagières, notamment la production écrite, constitue la clé de voûte de l'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie adoptant les principes didactiques préconisés par l'approche par compétences. Certains apprenants au lycée algérien, n'arrivent pas, jusqu'à présent, à communiquer de manière efficace en français, ni à utiliser les formes et les structures linguistiques appropriées à leur discours ou à la situation de communication en question. La gravité de ce problème marque son apogée, dès qu'il s'agit d'une minorité d'apprenants ne parvenant même pas à comprendre le

¹ Dans cette partie nous avons utilisé le « je » parce qu'il s'agit d'une expérience purement personnelle qui n'inclut pas la directrice de recherche.

discours de l'enseignant, recourir à la langue maternelle s'impose alors comme la seule issue de secours de cette situation problème.

Nous supposons que cet état troublant est dû au peu d'intérêt attribué à la lecture littéraire et à ses pratiques méthodologiques dans nos établissements scolaires, qui entraîne une considération de cette lecture « sans croyance » (C. Baudelet, 1999, cité par A. Rouxel, 2007 :65) ni psycho-affection ou investissement subjectif, comme le rituel conventionnel d'un exercice lectoral scolaire. Cela serait peut être le résultat logique au peu de place attribué aux stratégies pédaogo-littéraires dans la formation des formateurs. Pourtant, « la question des relations et des interactions lecture-écriture est notablement à l'ordre du jour sur les plans social, scolaire, didactique ou éditorial » (Y. Reuter, 1995 :5), elle doit constituer le noyau de la culture scolaire / universitaire algérienne afin de postuler un effet positif de la lecture sur les potentialités des futurs enseignants ainsi que de de leurs futurs apprenants.

- La plupart des enseignants du lycée en l'occurrence, voient le texte littéraire comme un support servant uniquement à l'étude des structures linguistiques et grammaticales ainsi que l'aspect culturel / interculturel au détriment de celui éducatif incluant la philosophie, la psychologie et l'intellecto-moral. Et plus encore, le savoir-être et les qualités humaines sont bien moins prises en compte par l'institution secondaire en générale, que les savoirs et les savoir-faire. Néanmoins, le soutien psychologique et éducatif et l'accompagnement du son savoir-être de l'apprenant grand adolescent qui touche à la maturité, doit être une des priorités pédagogiques, à prendre en compte même et surtout lors de la lecture littéraire.

En réalité, le bon choix littéraire doit être un moyen indispensable pour développer la pensée créative et épanouie au même titre que les autres compétences, voire une source d'inspiration suscitant une réflexion harmonieuse

sur à la fois les manières de bien écrire, de bien raisonner et de bien vivre et co-vivre¹.

- On ne peut faire appel à la littérature pour des fins socio-didactiques, psychologiques et intellecto-morales, sans confronter l'apprenant au paysage littéraire mondiale, à savoir les chefs-d'œuvre de : Paulo Coelho, Gabriel Garcia Marquez, José Saramago, Carlos Ruiz Zafon, George Orwell, Fiodor Dostoïevski I, Léon Tolstoï, ...etc. Toutefois, après avoir parcouru les extraits littéraires proposés par tous les manuels du secondaire, nous avons pu nous apercevoir qu'ils sont exclusivement issus de la littérature d'expression française principalement : nativement française pour le besoin de familiariser l'apprenant avec la pratique du français langue première, ou algérienne pour le besoin de l'intégration culturelle facile de cet apprenant.

Ces auteurs donc de référence pour la littérature mondiale contemporaine et classique, recevant des prix littéraires internationaux, n'ont pas eu encore la chance de figurer dans la collection littéraire au service de l'enseignement / apprentissage du FLE au lycée algérien, étant donné simplement qu'il s'agit d'auteurs d'expression non française, pourtant, s'enfermer dans la bulle de la littérature francophone peut priver l'apprenant / lecteur d'un grand bénéfice littéraire et didactique.

Compte tenu alors de la richesse et de la dimension éducative de cette littérature mondiale, nous pouvons nous contenter lors de son exploitation dans nos établissements, d'une édition française traduite, dont l'auteur original lui-même assure la fiabilité et donc la correction et la pertinence de sa langue. Cette approche pourtant n'implique aucunement l'abandon de la littérature francophone au profit de celle universelle originellement non francophone, mais les concilier afin de permettre de tirer le meilleur parti de l'ensemble.

¹ Ce constat va être plus approfondi suite à une analyse des pratiques plus détaillée mise en lumière dans Chapitre II. La didactisation de la lecture littéraire : entre glorification des spécialistes et estime distante des décideurs au secondaire algérien p 127.

- La quasi-totalité des activités de lectures réellement pratiquées dans le lycée algérien prônent « une approche typologique » de l'analyse textuelle, en faisant très rarement recours à une « approche générique ». Et l'intégration restreinte de cette approche présente une incohérence défavorisant la lecture proprement littéraire. Un classement pertinent des genres par ordre d'intérêt pour l'apprenant grand adolescent se révèle pourtant fructueux pour pouvoir en sélectionner les mieux adaptés et les plus avantageux.¹

4. Questionnement et hypothèses de recherche

A partir de nos constats deux questions fondamentales se sont imposées :

I. Comment une formation à l'enseignement secondaire basée sur la lecture romanesque éducative peut-elle doter les futurs enseignants d'une multi compétence transversale et disciplinaire ?

La lecture du roman éducatif s'adonnerait à une formation polyvalente du grand adolescent, apprenant de FLE (futurs enseignant / futurs apprenant), tant sur le plan disciplinaire et scolaire que sur le plan personnelle et sociale, pourvu qu'il soit appréhendé dans toutes ses dimensions.

Les dimensions culturelle / interculturelle et linguistique sur quoi toute analyse textuelle est axée au niveau secondaire, ne pourrait être en mesure de satisfaire tous les besoins du lycéen ou de lui apprendre l'autonomie. L'enseignant devrait donc nécessairement, exploiter la richesse du roman éducatif, de le penser et de le faire penser pour en découvrir toutes les forces et provoquer, peut-être, par la suite des apprentissages divers notamment chez le grand adolescent qui semble être le lecteur idéal visé par ce genre. L'acquisition d'une multi compétence serait le résultat de cette transformation de l'œuvre littéraire en un ensemble de savoirs, savoir- agir et savoir-être.

II. Dans quelle mesure pourrait-elle favoriser leur formation ainsi que celles de leurs futurs apprenants à la fois langagière, intellectuelle et morale ?

¹ Ce constat va être plus approfondi suite à une analyse des pratiques plus détaillée mise en lumière dans Chapitre II. Place de l'approche générique des lectures aux côtés de l'approche typologique p 121.

La littérature romanesque éducative favoriserait :

- **La formation langagière** : notamment les compétences scripturales qui seraient en contact direct avec la lecture, dans la mesure où, saisir la pensée de l'écrivain de par ses écrits, aiderait l'apprenant de langue à découvrir des nouveaux mots et expressions et ainsi enrichir son répertoire langagier, ce qui se reflèterait par la suite sur la qualité de sa production écrite. L'effet positif de cette réaction lecture-écriture s'accentuerait encore s'il s'agit d'une longue lecture, à savoir la lecture d'un genre romanesque.
- **La formation intellectuelle** : développer ses capacités intellectuelles serait l'un des enjeux majeurs, de la lecture littéraire, particulièrement éducative. Cette dernière permettrait l'amélioration du raisonnement et de l'esprit critique et contribuerait grandement au développement personnel.
- **La formation morale** : se plonger dans le genre éducatif permettrait également d'en tirer des enseignements moraux et les investir après pour atteindre le bien-être et le vivre ensemble harmonieux.

Autour de ces interrogations, trois questions secondaires ont été soulevées :

a) Quelles représentations de l'acte de lire sont-elles présentes chez l'apprenant algérien de FLE, en particulier l'élève stagiaire à l'ENS ?

L'apprenant en formation à l'enseignement secondaire de FLE ne ferait pas l'exception de la plupart des algériens. Il accorderait peu d'importance à la lecture en général et ignorerait son intérêt porté à sa personne.

b) Quelles représentations de la lecture romanesque éducative peuvent-elles être inculquées à cet apprenant, après cette expérience lectorale ?

L'expérience du romanesque éducative pourrait aider à prendre conscience de l'accompagnement fourni par ce genre pour élucider sa vision de vie.

c) Quelles représentations de sa didactisation au lycée seraient-elles inculquées à ce stade ?

La mise à profit du roman éducatif au lycée pourrait être possible et perçue positivement par les futurs enseignants lecteurs de ce genre.

d) En quoi l'investissement de « la notion du genre » dans l'enseignement / apprentissage du FLE, aux côtés de « la notion du type » peut-elle aider l'apprenant de FLE ?

Comme les attentes, les types de réception, les tendances et les apprentissages à tirer de l'œuvre littéraire, diffèrent d'une catégorie d'apprenants à l'autre. La catégorisation littéraire en classe de FLE, devrait se faire en adéquation avec l'ensemble de ces paramètres, adoptant ainsi « une approche générique » à compléter par « l'approche typologique » qui domine déjà la hiérarchisation des supports littéraires mis à la disposition de l'enseignement / apprentissage de FLE au lycée.

e) Quelles difficultés d'apprentissages langagiers à faire face par la lecture cursive d'une œuvre intégrale ?

La lecture cursive d'une œuvre intégrale améliorerait la production écrite des apprenants et favoriserait l'apprentissage de l'écrit.

f) Quelles stratégies et quelles modalités pratiques mettre en place pour exploiter efficacement le roman éducatif en classe de FLE ?

Les fiches de lectures et aussi les productions écrites pourraient être de bons outils pratiques pour bien exploiter une œuvre littéraire.

g) Quels outils d'évaluation de cette lecture littéraire et de l'ensemble des habiletés tirées de cette lecture ?

Les fiches de lecture et les productions écrites peuvent être aussi de bons outils d'évaluation, au même titre du questionnaire.

5. Objectifs de recherche

Notre recherche vise à :

- a) Former des futurs enseignants lecteurs, non seulement amateurs de la littérature mais également des bons connaisseurs, penseurs et acteurs sociaux, aptes de transmettre leur passion pour la lecture romanesque éducative à leurs futurs apprenants.
- b) Démontrer principalement, l'impact positif de la didactisation du roman éducatif à l'ENS pour le transporter par la suite au lycée, en vérifiant son apport vis-à-vis les potentialités, les compétences et les mécanismes des élèves stagiaires à l'ENS, sur le terrain.
- c) Solliciter aux apprenants une lecture littéraire sélectionnée à partir d'une « approche générique », dans le but de prouver postérieurement son rôle dans l'adaptation pédagogique.
- d) Collecter / analyser les fiches de lecture réalisées par les élèves stagiaires en post-lecture du roman éducatif proposé.
- e) Recueillir les productions écrites des futurs enseignants dans les deux situations : groupe témoin et groupe expérimental en vue de déceler les points de divergence entre les rédactions en phases de pré-lecture et de post-lecture.
- f) Se renseigner auprès des apprenants stagiaires de l'ENS, de leur représentation de la lecture précédant (sur le plan général) et succédant (sur le plan romanesque éducatif) notre expérience.

CHAPITRE I :

La dichotomie lecture/ écriture au carrefour des recherches en didactique

En tant qu'activités naturellement sociales « lire et écrire sont depuis toujours deux apprentissages constructifs de l'instruction publique et obligatoire » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 269), en ce qu'elles permettent au-delà des objectifs scolaires, « (...) l'accès à des formes de socialisation complexes de la vie citoyenne » (Ibid.). Partant de cette doctrine, et pour le besoin de notre étude dont les deux piliers sont la lecture et l'écriture, nous consacrons ce chapitre à un état de connaissance générale sur la dichotomie lecture / écriture particulièrement sur leurs conceptions, leurs réalisations, leurs enjeux, leurs compétences tributaires et au produit de leur croisement.

1. La lecture

1.1 Qu'est-ce qu'un processus de lecture ?

Les didacticiens Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc envisagent la lecture dans son acception générale comme : « un acte pluridimensionnel, qui comporte des dimensions cognitive, culturelle, sociale, institutionnelle et psychoaffective. » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 227). Ils soulignent le caractère multidimensionnel de la lecture considérée comme un acte personnel qui mobilise plusieurs composantes ou encore comme un laboratoire d'apprentissage à plusieurs facettes où une multitude d'enjeux se trouvent mêlés, et un tas de connaissances enrichies.

J. Giasson (1992), soumet ces propos, mais en dotant l'acte de lire d'un certain mécanisme. Il dresse à la lecture, un schéma¹ où trois « variables » fondamentales sont mobilisées : **le lecteur, le texte et le contexte.**

Le lecteur, le mobilisateur et la seule variable active parmi les trois, fait appel à ses compétences, à ses motivations et à ses intentions appelées « **structures cognitives** » pour amorcer son propre « **processus de lecture** » d'un texte qui l'influence à travers l'intention de son auteur, son genre ou type et son contenu. Le contexte temporel, matériel et spatial notamment l'espace de la lecture (école, université, maison, lieu de travail,.. etc.) ou les milieux régional, social ou national et leurs différents codes sous-jacents (la langue, la

¹ Le schéma est mis en lumière par C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc dans leur ouvrage collectif « *La didactique du français langue première* » (2019 : 230)

culture, ...etc), constitue la troisième variable qui agissent aussi bien que les autres sur le processus de lecture voire sur son produit.

En revanche, une « confusion est trop souvent faite à l'école entre produit de lecture (...) et ses processus » (Ibid : 227), mais en réalité la relation entre ces deux éléments est une relation de cause à effet : ce produit n'est autre que la compréhension lectorale qui représente le résultat concret d'un **processus abouti de lecture**. Autrement dit, un processus actif où « l'idée de la réception passive du message a laissé place à celle d'interactivité (...) Aujourd'hui, on pense que le lecteur crée le sens en s'aidant du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. » (J. Giasson, 2008 : n.p)

La description de ce processus fait réfléchir à une sorte de réseau complexe couvrant trois phases : **la prélecture, la lecture proprement dite et la post lecture**.

I. La phase de prélecture (la planification)

C'est le moment de l'**orientation préalable** qui dépend du **choix lectoral** et précède la lecture. La prélecture est vue comme « une lecture d'avant la lecture » (J-L. Dufys, L.Gemenne et D. Ledur, 2005 : 109) mettant le lecteur en situation, en finalisant le texte puis en le pré cadrant.

a. Le choix / prescription lectoraux

La prélecture est une pré réception de l'œuvre « où le lecteur se prépare à lire en mobilisant dans ses affects et sa mémoire des désirs et des codes présumés qui permettent d'emblée d'accorder au texte sens et valeur » (Ibid : 110). Ce premier pas vers la lecture et ce premier contact avec l'ouvrage de par un choix ou une prescription en disent long sur le déroulement et le fruit de la lecture. Il s'agit d'une étape où le lecteur peut faire le lien entre son vécu, ses expériences personnelles et l'écrit entre ses mains pour créer du sens pour lui.

Entre choix libre ou choix imposé de lecture¹ (prescription lectorale) une polémique éclate, mais, pour nous, chaque stade de lecture va de pair avec une modalité de choix. Plus précisément, celui qui lit pour la première fois par exemple son choix personnel serait arbitraire et souvent contre-productif par rapport à la continuité de son activité lectrice, et

¹ Cf. Chapitre IV. Pourquoi une focalisation sur le choix de lecture imposé aux apprenants ? p 223.

nuisible vis-à-vis son attrait pour la lecture. Contrairement à un lecteur expert dont le choix propre et libre serait assumé et quoiqu'il en soit, il ne doit pas déstabiliser le plaisir de lecture chez lui ou ébranler sa passion pour cet acte, du moment où il est bien conscient que la lecture littéraire ne se résume pas à cette lecture singulière parmi tant d'autres, et qu'il lui reste plein de merveilles à explorer à travers la lecture.

C'est pourquoi **le choix lectoral** est la phase déterminante quant à la manière de finaliser et de précadrer la lecture de la part du lecteur qui va impacter toute son opération de lecture et la représentation qui lui serait associée.¹

b. La finalisation de la lecture

Elle se fait après prise de connaissance sur l'intention de la lecture et consiste à lui assigner des objectifs précis selon la nature de la tâche lectrice. Ils peuvent être soit cognitifs et fonctionnels qui mènent à l'acquisition directe de l'information où à une réflexion analytique issues le plus souvent d'une lecture savante scolaire ou professionnelle obligatoire, soit psychoaffectifs et ludiques qui s'opposent à ce qui précède. En effet, se détendre ainsi que vivre des expériences psychologiques ou esthétiques nouvelles, représentent les objectifs clés associés à une lecture littéraire ²approfondie.

La posture ou le mode privilégiée de la première lecture dite **fonctionnelle** est l'aller vite pour saisir l'essentiel alors que la posture type de la deuxième lecture dite **ludique** ou **littéraire** ou encore ce que l'on nomme, **la lecture plaisir**³, est la prise de temps, le va et vient sur certains passages pour en jouir et mieux comprendre le sens.

Il est d'ailleurs légitime et régulier d'alterner les deux postures lors d'une seule lecture selon le contenu du passage en question et son attirance pour le lecteur. Cependant, le problème se pose lorsqu'une lecture d'obligation scolaire n'aurait par rapport aux apprenants que des objectifs fonctionnels, ce qui impacte négativement le produit de cette lecture (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, 2019 : 231).

c. Le précadrage

¹ Cf. Chapitre II, la valorisation de la lecture pour une approche générique efficace – Le choix stratégique de la lecture générique p 94.

² Cf. La sous-section 1.2 ci-dessous : La lecture littéraire p 26.

³ Une lecture d'évasion motivée par l'envie beaucoup plus que par la contrainte. Elle relève le plus souvent du goût littéraire.

Ce moment de prélecture comporte un aspect sémiotique et cognitif en ce qu'il s'agit de la mise au point et l'activation des connaissances antérieures du lecteur relevant de son « encyclopédie » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, 2019 : 232) , sur le contenu textuel en faisant des prédictions, sur l'écrivain (sa biographie ou sa psychologie en se basant sur ses textes antérieurs) ou sur le genre littéraire s'il s'agit d'une lecture littéraire. Cette réflexion sur le genre se fait en se procédant par un cadrage générique¹ suivi de l'émission des hypothèses submergées au cours de l'action.

C'est le moment alors de rapprocher ce qui est supposé être lu du déjà-là du lecteur².

II. La phase de la lecture

Deux stratégies de lecture avancées par M. Picard et V. Jouve, s'imposent lors de cette phase :

- La stratégie rationnelle du « lectant » permettant au lecteur de prendre du recul par rapport aux personnages et de se concentrer sur le volet informatif du texte. C'est une modalité de lecture dite « objective, passive »
- La stratégie psychoaffective du « lu » et du « lisant » (M. Picard 1986) qui fait perdre au lecteur le recul par rapport au personnage lors d'une lecture littéraire. Le lecteur s'y prend inconsciemment au jeu du texte après avoir lu, en quelques sortes, sa personnalité par les lignes du texte (V. Jouve 1992). C'est une modalité de lecture dite « subjective, active ».

La deuxième stratégie est la plus riche, en ce qu'elle correspond par excellence à la posture littéraire. Lors d'une lecture plaisir, littéraire la priorité est accordée à cette dernière stratégie, alors que lors d'une lecture fonctionnelle savante la priorité est accordée à la première stratégie. Cependant, les deux peuvent être combinées pour une oscillation entre participation (subjectivité) et distanciation (objectivité) face à l'œuvre présent, l'aboutissement optimal d'un bon choix lectoral, particulièrement littéraire.

De cette logique, les postures ou les modes de lecture s'appliquent en se référant aux objectifs de lecture fixés en prélecture, qui peuvent être, eux-mêmes, modifiés après s'être situé par rapport au texte. Par la suite, en s'armant de l'un ou des deux modes décrits, le

¹ Cf. Chapitre II. Délimitation du cadrage générique des lectures littéraires / littérisées p 90.

² Cf. Chapitre II. Processus de littérisation des lectures p 85.

lecteur ne reçoit pas passivement le sens déjà-là du texte mais construit sa compréhension à partir du contexte textuel ainsi que de ses propres codes. Cela se fait sur deux niveaux : **le niveau local élémentaire et le niveau global plus avancé.**

Partons de « **La compréhension locale** » du texte (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, 2019 : 233) qui vise le premier niveau de compréhension, appelé « **microprocessus** » par J. Giasson (2008) (Ibid.), l'attention du lecteur y sera mise sur les unités les plus petites du texte : les graphies, les mots et les phrases. L'identification de ces unités déclenche une opération automatique d'accès au sens qu'elle semble véhiculer soit par une **compréhension directe**, soit par une **interprétation**¹.

Néanmoins, « il ne suffit pas d'avoir compris ou interprété des phrases pour pouvoir conférer au texte un sens global » (Ibid. : 234). Après avoir construit sa compréhension locale, le lecteur devrait passer au deuxième niveau : « **la compréhension globale** » (Ibid. :235) appelé « **Macroprocessus** » par J. Giasson, (1992) (Ibid.)

C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc décrivent les opérations mentales relatives à ce niveau avancé de compréhension comme suit :

« Pour passer à ce niveau, il faut reconnaître des microstructures dans le texte déjà vues que l'on peut rassembler de manière cohérente au sein de stéréotypies, de schémas complexes disponibles dans la mémoire collective (...) comprendre c'est donc toujours à la fois rassembler et reconnaître ». (Ibid. : 234)

Cette description repose sur le va et vient du lecteur entre la construction du sens globale et la reconnaissance voire le rassemblement des idées en tant que partie ou non des stéréotypes et de son déjà-vu. Cette étape requiert la vérification des hypothèses émises lors de prélecture notamment à propos du genre textuel, ce qui peut se révéler complexe vu la poly généricité de certains textes. Après quoi, se poser de nouvelles questions qui font émerger d'autres hypothèses interprétatives sur le sens du message transmis avant de traiter et organiser les informations extraites en les confrontant à ses savoirs antérieurs et à son déjà là.

¹ Cf . Compréhension et interprétation : deux notions de base de la lecture ci-dessous, p 25.

Il est à noter que tout comme la construction du sens local, la construction du sens global vis-à-vis le rassemblement / reconnaissance et la comparaison du contenu textuel aux acquis préalables significatifs par rapport au lecteur peut se heurter à des incertitudes et à des blancs à remplir, le travail qui lui incombe par le biais de l'interprétation réceptive.

Le lecteur fait ainsi un retour récurrent sur le (les) mode(s) de lecture privilégiés pour reconstruire et s'approprier le sens de texte choisi.

III. La post lecture (l'interaction par évaluation)

Une étape assez cruciale que la construction du sens, s'impose en post lecture : l'évaluation et l'appréciation du texte ainsi que de la propre compréhension après vérification des hypothèses émises en phase de pré cadrage.

L'appréciation se fait à partir de critères de valeurs au choix du lecteur ou de l'enseignant s'il s'agit d'une lecture guidée¹. C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc résument ces critères selon des valeurs fonctionnelles classiques et d'autres modernes artistiques, comme suit :

- La portée référentielle réelle ou fictive.
- L'esthétique formelle harmonieuse ou dissonante.
- Le rapport aux codes (conformité ou subversion).
- La portée éthique (conformité ou transgression morale) et psychoaffective (émotion ou impassibilité)².
- La fonction langagière relative au fond ou à la forme du texte.
- La simplicité ou la complexité sémantique.

Pour notre propre étude empirique, elle cible les quatre derniers critères traitant le côté moral, intellectuel et langagier (scripturale en particulier) de l'écrit en question³. Effectivement, nous jugeons la prise en compte de ces critères lors d'une évaluation lectorale, la plus rentable comparativement aux autres critères, notamment pour notre public de grands adolescents, qui sont arrivés à un stade où l'adoption des principes de vivre, de covivre et de participer efficacement dans leur société s'avère déterminant.

¹ C'est le cas de notre proposition de lecture littéraire aux élèves stagiaires de l'ENS.

² Cf. Chapitre III. La compétence morale : un potentiel de participation autonome p 195.

³ Cf. Chapitre IV. Les modèles finaux de fiche de lecture p 237.

Ainsi l'apprenant lecteur fait un compte rendu sur son processus de lecture, sur sa manière de faire, sur les difficultés reconcentrées, sur son accord ou désaccord avec les idées avancées par l'écrivain et sur ses différentes acquisitions et ses nouvelles connaissances relatives au contenu général, spécialement sur les plans : moral, intellectuel et linguistique. Sur ce, il pourra finalement les approprier pour les employer dans d'autres processus de lecture ou dans d'autres situations d'apprentissage.

C'est justement là où nous pouvons dire que le produit de lecture a été réalisé après un long processus de lecture.

1.2 Compréhension et interprétation : Deux notions de base de la lecture

La dichotomie compréhension / interprétation est toujours accompagnée d'un flou conceptuel ou d'une parenté sémantique. Cependant, chaque notion envisage une posture différente de lecture et postule un raisonnement à part.

D'après E. Falardeau :

« Si la compréhension est construction de sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le pluriel du texte (Canvat, 1999 : 103), et exploration herméneutique. Et comme la spéculation et l'exploration n'appartiennent plus au domaine du consensus explicatif vers lequel tend la compréhension, l'interprétation poursuivra plutôt une « signification », qui renvoie étymologiquement à l'action d'indiquer, de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par le lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte (...) » (E. Falardeau, 2003 : 684).

Le didacticien associe par ces propos, la notion de « compréhension » à celle du « sens » et la notion d'« interprétation » à celle de « signification ». Etant donné que pour lui, la compréhension est synonyme d'accès au sens commun de façon linéaire sans aucune ambiguïté, à partir qu'aux éléments inclus dans le texte. Alors que l'interprétation nécessite un effort mental personnel qui va au-delà de l'espace textuel par une réflexion profonde sur les différentes significations possibles d'un même terme ou extrait lu, à partir du dit et même du non-dit par l'écrivain. Le lecteur devient ainsi interprète faisant référence au contexte textuel, à ces acquisitions antérieures et à ces déductions personnelles pour pouvoir atteindre la ou les bonne(s) signification(s).

Il ajoute en décrivant la relation compréhension / interprétation : « le sens produit par la compréhension et la signification issue de l'interprétation se nourrissent l'un et l'autre, en concomitance, dans une dynamique qui redessine sans cesse la lecture du texte littéraire » (E. Falardeau, 2003, cité par : 31). C'est une relation alors de complémentarité notamment lors d'une lecture littéraire où la compréhension sert l'interprétation.

D'ailleurs, La compréhension est le plus souvent dominante dans un texte fonctionnel qui serait lu pour être compris le plus directement possible vu l'univocité de son sens. Tandis que, l'interprétation s'impose en cas d'énigme entourant le sens, de profondeur des idées ou de de complexité de pensées qui laissent à réfléchir. Elle est bel et bien dominante en lecture littéraire¹ où le lecteur se trouve investi à fond pour déchiffrer ces pensées de manière singulière, qui varie d'un lecteur à l'autre.

Cette dernière peut être : « une interprétation coopérative, recevable par le sens commun » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, 2019 : 234) mais qui nécessite une spéculation, une exploration ou une même une méditation, hors du commun. Cette dernière relève d'un certain degré d'incertitude ou d'ambiguïté suite à une déception quant à la compréhension du sens premier ou encore d'une intention de mener une lecture poétique créative qui refuse de mettre le sens dans un moule unique dans le but de faire naître une signification symbolique.

L'interprétation atteint le paroxysme de sa complexité et en même temps du plaisir et d'enthousiasme dès qu'il s'agit de structures significatives propres au texte ce qui lui confère une part de nouveauté et de pertinence, et une portée instructive et formatrice. Cet acte interprétatif qui suscite un effort de la part du lecteur s'empare de la tête des critères qui « littérisent »² la lecture.³

1.3 La lecture littéraire

Dans un sens large, nous entendons par lecture littéraire : une attention réservée au lecteur et à son pouvoir sur la construction du sens ou « une priorité accordée à ses

¹ Les interprétations se présentent davantage lors des lectures littéraires mais rien n'empêche de trouver un texte informatif ambigu, lui donnant ainsi le temps pour une interprétation personnelle.

²Le terme « Littériser » vient du nom « Littéarité », qui étudie l'ensemble des critères donnant un caractère littéraire à l'œuvre.

³ Plein d'autres critères intérieurs et extérieurs à l'œuvre sont à prendre en considération, à savoir : la forme du texte, les thèmes et les valeurs incluses, la combinaison intertextuelle, l'auteur et le milieu mis en lumière par l'œuvre.

opérations » ce qui « fait fusionner enseignement de la littérature avec celui de la lecture » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, 2019 : 351).

A titre de rappel, la lecture littéraire requiert une stratégie lectrice qui combine une « stratégie psychoaffective » du « lu » et du « lisant » avancée par M. Picard en 1986 et « stratégie rationnelle » « du « lectant », pour incorporer le lecteur dans le récit ou dans l'écrit.

Autrement dit, « pour que la lecture soit réellement littéraire, pour qu'elle réponde au jeu instauré par l'auteur, il est préférable qu'elle soit envisagée comme un équilibre entre participation et distanciation, entre plaisir de lire et interprétation, y compris en classe » (E. Riquois, 2017 : 184). Une participation qui permet l'implication et le plaisir et une distanciation permettant l'analyse.

Ce concept de « lecture littéraire » a été fondé par M. Picard, et à son issue, il devient canonique dans la lecture subjective, qui considère l'œuvre, sur la base d'U. Eco, comme un système de dialogue ouvert entre l'instance auctorale (l'auteur) et lectorale (le lecteur) (L. Medjahed, 2018 : 95).

Cette nouvelle conception du lecteur trouve son écho dans les théories de réception pour qui, nous voyons utile d'esquisser un cadre historique.

Jusqu'aux années 1970 le texte littéraire était considéré comme un « objet déjà là » (J-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, 2005 : 61). Le lecteur doit donc faire preuve de fidélité à sa lettre et à l'intention de son auteur sans nulle possibilité d'interprétation extrinsèque au contenu ou à certaines connaissances plus ou moins savantes.

Dans le cadre d'une attention dédié au lecteur et par souci de trouver « la clé » pour les situations de blocage lors d'un processus de lecture inapte à éclairer l'ensemble du texte ou à atteindre le produit de lecture voulu, de nouvelles théories de lecture et de réception ont vu le jour principalement par les théoriciens H-R. Jauss, W. Iser, et U. Eco dans les années 70 afin de combler le vide conceptuel et connaissent dès lors une grande faveur à l'échelle mondiale.

1.3.1 La réception au cœur de la lecture littéraire

L'avènement de l'acception « *réception littéraire* » et son inculcation chez la communauté littéraire doit le mérite aux précurseurs de « l'Ecole de constance »

allemande, qui a fondé une nouvelle science de littérature, et novateurs de l'approche littéraire philologique, les théoriciens de littérature Hans-Robert Jauss et Wolfgang Iser. Ils ont assigné de la sorte, la notion de « réception » à la littérature dans sa dimension artistique et esthétique, au même titre que tant d'autres domaines (la sociologie, la philosophie, la psychologie, les médias, le cinéma, etc.)

La première réflexion littéraire à cet égard a été faite par H-R. Jauss à travers son projet théorique appelé « *Esthétique de la réception* » « *Rezeptionsästhetik* » qui prescrit un ensemble d'approches mettant le point sur la relation texte-lecteur.

Son article publié en 1967 « *Histoire littéraire comme défi à la théorie littéraire* » manifeste sa théorie avec pour intention d'imprégner l'histoire littéraire d'un nouveau souffle révolutionnaire, notamment contre la théorie du reflet centrée sur la relation texte-auteur, qui « voyait dans le texte littéraire, une simple allégorie de la réalité sociale, une pure reproduction évoluant en même temps que le processus économique, or selon Jauss, il faut créer le réel » (A. Benzid, 2014 : 126).

Il considère le lecteur non comme un simple répertoire d'idées mais comme un créateur et adaptateur du lu à son vécu. Et comme les expériences vécues et les contextes socio-culturels varient d'un lecteur à l'autre, une pluralité des lectures s'impose pour faire naître l'idée de la réception. En effet, le principe de base de cette notion étant la variabilité des effets de la lecture sur les lecteurs pour faire surgir plusieurs sphères de réceptions.

J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc dans leur ouvrage « *Didactique du français langue première* », donnent l'exemple des « moins compétents culturellement » (J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 233), ou cette catégorie de lecteurs ayant vécus des expériences culturelles restreintes et donc ayant un bagage culturel limité. Ils se mettent alors à distance de la critique littéraire ou refusent d'apercevoir une culture dès qu'elle est moins intégrée dans leur mode de vie. Ils « traversent donc légèrement » (Ibid.) l'œuvre où ils ne s'investissent jamais. La réception littéraire est dans ce cas absente pour céder place à la simple distraction et à la pratique lectorale distraite.

Le contexte social et les caractéristiques du lecteur représentent, de ce fait, les facteurs clés de l'avènement du concept « réception littéraire » à savoir : **la langue, la classe sociale, l'âge, le genre, les origines ethniques, la communauté socioculturelle d'appartenance.**

Ces mêmes genres contextuels ont été déjà mis en avant par J. Giasson dans son schéma récapitulatif du processus de lecture, avec quelques nuances¹ (J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 :230-231). Et comme nous pouvons bien constater, ils ne se rapportent qu'au genre de lecture de réception littéraire. De la sorte, J. Giasson concrétise les principes fondateurs des nouvelles théories dans son schéma de lecture mais avec une ignorance totale du mode linéaire, parallèle de lecture. Effectivement, il restreint le processus de lecture à une seule modalité appelée « active » au détriment de la modalité « passive » de la lecture ou « fonctionnelle » plus rapide et imposant des bornes à l'interprétation lectoral.

D'ailleurs, nous jugeons utile de nous arrêter sur l'apport philosophique et phénoménologique² à cette optique littéraire. La théorie de réception s'inspire réellement des travaux de quatre philosophes allemands, qui ont mis la lumière sur les notions de lecture, lecteur et réception mais dans un sens large, à savoir :

- Hans Georges Gadamar, le premier inspirateur pour les théoriciens de la réception littéraire, en mettant le lecteur au détriment du texte, au cœur de l'activité de lecture. H-G. Gadamar souligne que : « tout texte se déployait sur un déjà là, de lecture préconstruite de tradition, que lequel toute nouvelle lecture négocie jusqu'à ce que s'établisse une « fusion des horizons » entre les deux consciences séparées qui sont l'auteur et le lecteur » (P. Aron, D. Saint -Jaques, A. Viala, 2002 : 261). Il introduit ainsi le concept de « fusion d'horizon », pour dire que la lecture requiert un dialogue sans fin, entre passé et présent et entre les codes inclus dans le texte et ceux du lecteur. Ceci dit, la signification d'un texte est indissociable des paramètres liés à la réception.
- Edmund Husserl le père fondateur du courant philosophique phénoménologique, dont l'application en littérature, ressort l'idée de la conscience dans la lecture qui dessine les prémisses de l'idée « l'horizon d'attentes » développée par la suite de la part de H-R. Jauss.

¹ Cf. chapitre I. Qu'est-ce qu'un processus de lecture ? p 19.

² La phénoménologie est un courant philosophique qui vise à donner une empiricité à la philosophie. Elle tire son nom de sa démarche reposée sur le rôle de la conscience dans la perception des phénomènes, permettant d'appréhender la réalité. Voir : « *Introduction historique à la philosophie phénoménologique* », D.Seron , 2016-2017, Presses universitaires de Liège .

- Roman Ingarden élève d'Husserl continue sur la même lignée phénoménologique de la lecture. La concrétisation du texte par le lecteur constitue le point central de sa théorie qui fait appel à l'interprétation, à l'actualisation et à l'imagination de ce dernier.
- Martin Heidegger soumet la même idée à propos de la lecture. A l'instar de Roman Ingarden il proclame que « le texte littéraire reste toujours inachevé, qu'il attend l'acte de lecture pour le concrétiser en affectant en même temps le lecteur » (Ibid. : 127).

Ces deux dernières thèses ont donné naissance aux fondements théoriques de la réception littéraire, « *horizon d'attente* » et « *écart esthétique* » dans les travaux de H-R. Jauss et « *lecteur implicite* », et « *acte de lecture* » dans ceux de W. Iser , dans sa « *théorie de l'effet* ».

Selon H-R. Jauss : « la lecture d'une œuvre nouvelle s'inscrit toujours sur le fond des lectures antérieures et des règles et des codes qu'elles ont habitués le lecteur à reconnaître. Elle mobilise également son expérience du monde. Aussi, la lecture est-elle toujours une « perception guidée » ». (N. Piegay- Gros, 2002 : 54).

La lecture est vue comme une opération constructive et modificatrice du déjà-là du lecteur, appelée « réception littéraire » qui part en premier lieu de l'idée d'intertextualité¹ en évoquant la relation entre la présente et les précédentes lectures pour arriver à « l'horizon d'attente » du lecteur socio culturellement et lectoralement ²prédéfini.

En revanche, il est inenvisageable de remonter le temps à l'origine du concept « réception littéraire » sans explorer la touche italienne marquante à cet égard, par le philosophe Umberto Eco qui voit le texte comme : « une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif, acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit restés en blanc » (Eco, 1985 : 29). Il continue ainsi sur la voie texte / lecteur en proposant à ce dernier un processus de lecture qui n'est jamais passif, il requiert par contre, une interprétation collaborative entre le lecteur et l'auteur. Il développe le concept d'« *œuvre ouverte* » qui considère le texte comme sujet à différentes réceptions actualisables par le

¹ Notion fondée par Julia Kristeva qui concerne le renvoi d'un texte à d'autres. Autrement dit, la perception du rapport entre le présent texte et ceux déjà lus par le lecteur.

² A partir des différentes expériences personnelles et à travers les lectures antérieures.

lecteur qui doit participer activement à la reconstitution que l'on nommera par la suite son propre « *horizon d'attente* » exposé ou non à un « *écart esthétique* ».

1.3.1.1 L'esthétique de la réception : Horizon d'attente / Ecart esthétique (apport théorique de H-R. Jauss)

« *L'esthétique de la réception* » s'appuie principalement sur la notion d'« *Horizon d'attente* » à l'issue des philosophes mentionnée ci-dessus, mais avec une vision penchée vers le purement littéraire.

Dès lors H. R. Jauss explique sa conception d'« *Horizon d'attente* » en avançant :

« Le texte nouveau évoque pour le lecteur un ensemble d'attentes ou de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites (...) lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte d'expérience antérieure dans lequel s'inscrit la perception esthétique ». (Jauss, 1972 : 56)

Ces propos mettent en évidence le genre d'attentes que le philosophe désigne par sa théorie. Elles ne sont autres que les attentes tirées des anciennes lectures et expériences, qui se voient évoquées par un dialogue entre le lecteur et le texte.

Il spécifie encore en décrivant l'horizon d'attentes comme :

« (Un) système de référence objectivement formulable qui pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève , la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne »(H-R. Jauss, 1972 : 54).

L'horizon d'attente est donc le système de normes et de références qui guide l'activité lectrice, en se servant d'outil d'appréciation et d'actualisation de l'œuvre littéraire. Il est constitué à partir de la compétence littéraire résultant des différentes expériences lectrices antérieures ainsi que des expériences individuelles vécues.

Cette conception implique d'une manière ou d'une autre la notion d'intertextualité. En effet, selon H-R. Jauss, toute réception littéraire se construit au-dessus d'autres réceptions liées à d'autres lectures qui se produisent à leur tour à travers un ensemble de références culturelles franchissant la voie vers une nouvelle réception. De même, « les

textes ne cessent de se répondre, de se recouper et de renvoyer leur échos de multiples façons tout au long de l'histoire de la littérature et de la culture » (E. Fraïsse, B. Mouralis, 2001 : 206).

L'horizon d'attentes donne ainsi « un rôle actif au lecteur » (A. Benzid, 2014 : 125) en ce qu'il incombe à lui seul d'interpréter le texte en réactivant ses connaissances littéraires antérieures et en faisant référence à ses valeurs personnelles.

Dans cette optique, nous rappelons que l'esthétique de la réception repose sur le rapport texte / lecteur, au détriment de celui de texte / auteur, qui selon H-R. Jauss, a longtemps dominé les études littéraires d'avant l'idée de réception, où le texte était privé de sa dimension esthétique et le lecteur, destinataire du message littéraire, de sa part de créativité en interprétation et d'interaction avec le message.

En fait, H-R. Jauss a souligné la compréhension / interprétation littéraire en réfléchissant à la manière de rentabiliser la lecture. Il part de la compréhension explicite du contenu, puis de son interprétation implicite qui n'est faisable qu'à partir d'une communication éventuelle entre le texte / lecteur, lecteur / codes et normes socio-culturelles, et lecteur / savoirs littéraires. Cela ne se fait que pour orienter finalement l'actualisation de la signification textuelle par le lecteur.

En même temps d'émergence du concept « *horizon d'attente* », H. R. Jauss introduit le concept « *écart esthétique* » comme un deuxième élément normatif de « *l'esthétique de la réception* ». Les deux concepts constituent dans une logique de complémentarité, les principes fondamentaux de ce projet théorique.

H-R. Jauss envisage « *l'écart esthétique* » comme : « la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon » » (H.R. Jauss, 1978 : 58). Ce concept se veut donc l'écart qui peut-il être engendré, suite à une nouvelle lecture littéraire, entre le texte lu et le déjà-là du lecteur. Il sépare donc une lecture des celles précédentes et des attentes du lecteur, et c'est cet écart qui donne la valeur esthétique au texte. A cet effet, il complète « *l'horizon d'attentes* » dans la mesure où, le système de référence du lecteur ne peut être évoqué en phase de lecture notamment d'une œuvre novatrice sans production d'un écart dit esthétique susceptible de modifier ou de rejeter carrément ce système en cas de compréhension et d'adhésion à cette nouveauté. Cette influence sur l'horizon d'attente du lecteur varie selon le degré de cet

écart esthétique entre la nouvelle et les anciennes lectures. En effet, « si l'écart est réduit entre l'horizon d'attente du lecteur et l'œuvre, aucun changement d'horizon ne serait exigé, bien au contraire, l'œuvre comble l'attente immédiate du public, le confirme dans ses habitudes et le conforte dans ses expériences familières. » (A. Benzid, 2014 : 130)

Ainsi, Le contenu littéraire est tout à fait conforme aux attentes du public, ce qui n'entraîne qu'un effet de plaisir ou de divertissement, au lieu d'étonnement, de surprise ou de découverte aptes de mettre en question le déjà-là du lecteur, d'entraîner une nouvelle manière de voir, de raisonner et de rompre avec « l'horizon collectif »¹. Cependant, notre étude empirique qui part d'un grand écart esthétique éventuel entre la lecture prescrite et les attentes du public, vise ce deuxième effet, que nous jugeons fructueux en termes de développement des compétences surtout morales et intellectuelles. A plus forte raison, selon H-R. Jauss, l'œuvre littéraire de qualité doit décevoir le lecteur en mettant en cause son code esthétique ou son horizon d'attentes. En outre, il voit que plus l'écart est grand plus la rentabilité lectorale est remarquable.

De la sorte, une ouverture de nouveaux horizons voire un développement personnel peut être procuré au même titre que le développement du goût littéraire et des critères d'appréciation des lectures. Par un bouleversement de l'horizon d'attente, une libération du lecteur de ses stéréotypes est envisageable. Il se dresse ainsi de nouvelles perspectives et renouvelle sa vision du monde.

Cette vision particulière véhiculée par l'esthétique de la réception a dynamisé la littérature qui a été longtemps destinée à une lecture passive, réorienté les recherches littéraires et révolutionné son histoire au profit du lecteur. Notamment, ce dernier est dès lors mis au cœur de son processus de lecture, un rôle crucial lui y est attribué et doit participer activement au produit de l'activité de lecture par l'échange et le dialogue. Ainsi, l'action de lire est considérée comme une tâche collective à effectuer par une « triade formée par l'auteur, l'œuvre et le public » (A. Bellemare, 2017 : 123) qui s'entre communiquent pour atteindre la bonne réception littéraire.

¹ Nous voulons par « horizon collectif », les fondements référentiels de l'horizon d'attente commun entre les individus d'une même société ou partageant les mêmes expériences socio-culturelles. Ces fondements s'approchent dans le sens de ce que l'on appelle les « stéréotypes ».

Pendant cette communication réciproque, «Le rapport du lecteur au texte est toujours à la fois réceptif et actif. Le lecteur ne peut retirer une expérience de sa lecture qu'en confrontant sa vision du monde à celle impliquée par le texte.» (W. Iser , 1985 : 29) Il est donc récepteur d'un point de vue, à mettre en contact avec le sien pour formuler une conclusion produisant ou non un écart esthétique.

1.3.1.2 L'esthétique de la réception : Théorie de l'effet (apport théorique de W. Iser)

En s'inscrivant toujours dans « *l'esthétique de la réception* », W. Iser, continue sur la même lignée d'H - R. Jauss, en s'intéressant aussi à l'actualisation du sens littéraire, à travers l'interaction entre le texte et le lecteur, mais avec une nouvelle terminologie et une rénovation théorique.

Certes, W. Iser est partisan de la lecture active qui débouche sur une « réception esthétique », mais aussi, il souligne la notion de « *l'effet esthétique* ». Selon lui l'esthétique de la réception est doublement orientée.

D'après W. Iser : « Le sens n'est plus à expliquer mais bien à vivre : il s'agit d'en ressentir les effets » (Iser, 1985 :31) .

Il ajoute : « Si vraiment les textes ne disposaient que des significations produites par l'interprétation, le lecteur n'aurait plus grand-chose à dire. Il ne pourrait qu'accepter ou refuser ces significations. Pourtant, ce qui se joue entre le texte et le lecteur dépasse largement une simple sommation à répondre par oui ou non ». (W. Iser, 2012 : 8).

Ces propos reflètent sa réflexion qui met l'attention non seulement sur la signification du texte mais aussi et surtout sur son effet sur le lecteur. Ainsi, au même titre que la théorie de réception issue du propre jugement du lecteur qui peut mener à une interprétation préétablie, il développe « *la théorie de l'effet* » ancrée dans le contenu textuel et la nouveauté qu'il expose. Il s'oppose de la sorte, à l'instar de H-R. Jauss, à la lumière mise sur le rapport texte / auteur au profit du rapport texte / lecteur.

A ce sujet, il considère les signes de l'œuvre littéraire non comme des signifiants qui se prêtent à transmettre directement des significations incontestables ou renvoient à des signifiés univoques. Au contraire, ils représentent des sollicitations à spéculation pour

produire des signifiés variables d'un lecteur à l'autre et à opérer des transformations tout au long du processus de lecture, ce qui revient sur le rôle actif du lecteur.

D'ailleurs, « Il faut bien dire qu'un texte ne commence à vivre réellement que lorsqu'il est lu » (Iser, 2012 : 9). W. Iser formule par cette idée, sa thèse en plein théorie de l'effet : « *l'acte de lecture* ». Selon lui, un texte ne s'achève réellement et ne se donne sa pleine valeur qu'après l'acte de lecture. De plus, il ne peut atteindre un effet réel sur le lecteur sans la réception active de ce dernier qui prend en compte sa propre expérience. De cette logique, il considère le texte comme « un potentiel d'actions que le procès de la lecture actualise ». (W. Iser, 1985 : 13)

Dans le contexte d'une rénovation terminologique, W. Iser propose le couple « *répertoires / stratégies* ». Par « *répertoires* » ou encore « *normes d'attentes* » il veut en quelques sortes substituer la notion d'« horizon d'attentes » avancée par Jauss , en ce que cette nouvelle notion désigne la référence du texte aux normes sociales ou historiques intra et extra textuels, elle rejoint donc en partie le sens de la première notion et en fait écho. Tandis que par « *stratégies* », il entend les outils et les démarches combinatoires permettant de déployer ce répertoire, de mettre en jeu ses éléments pour parvenir finalement à concrétiser la bonne réception du texte par lecteur.

Dans sa thèse « l'acte de lecture » il s'appuie sur la théorie de Roman Ingarden, fondée sur l'appel à l'imagination et à l'implication du lecteur pour le mettre en quête du sens et ainsi développer sa créativité en termes de réception et sa communication avec l'écrit. Selon une telle approche lectrice, plus les « *lieux d'indétermination* » c'est-à-dire les vides ou les non-dits se multiplient dans le texte plus cet acte s'intensifie, la communication s'enrichit et l'horizon d'attentes / normes d'attentes ou le répertoire se voit impactés soit par une rupture soit par un élargissement soit par un complètement ou même par une confirmation ou par une consommation passive de l'œuvre en cas d'un écart esthétique réduit. Cette idée est parente de celle d'Umberto Eco, ce se manifeste dans ces propos : « le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (U. Eco, 1985 : 66), qui placent le pont central de l'interprétation sur l'effort dépensé par le lecteur.

Par la suite, il propose la notion de « **lecteur implicite** » que nous pouvons rapprocher au « *lecteur modèle* » proposé par U. Eco. Pour W. Iser, « le lecteur implicite demeure « un modèle transcendantal » qui permet d'expliquer comment le texte de fiction produit un effet et acquiert un sens » (W. Iser, 1985 : 45). En constituant son répertoire ou son

horizon d'attente commune à l'auteur et au lecteur modèle, ce dernier devrait décoder le texte, le concrétiser et l'actualiser.

Cette opération se fait par le lecteur implicite, dans une double structure : une structure textuelle et une structure d'acte. La structure textuelle constitue la série des repères présentés dans la narration, à mettre en relation par le lecteur. Alors que, la structure d'acte est la construction d'un réseau sémantique d'après les représentations provenant du lecteur à partir de la structure textuelle.

En somme, Le travail du lecteur implicite consiste, par le biais de son imagination, à transformer la structure textuelle pour obtenir un horizon de sens. Cela « permet de parler des « effets » esthétiques produits par le texte » (Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc, 2019 : 229).

1.4 La lecture et la réception littéraire : Enjeux en faveur de la compétence en lecture littéraire

Nous mettant la lumière sur la définition de la lecture littéraire introduite dans les programmes du français actuellement appliqués dans les classes françaises du secondaire¹ :

« La lecture littéraire est conçue comme une expérience interprétative où se croisent des lectures psychoaffectives, mais aussi réalistes, symboliques, critiques, appréciatives (...). L'une des caractéristiques de la lecture littéraire est précisément d'accepter qu'il n'y ait pas de réponses univoques à certaines questions posées par le texte et de pouvoir en proposer une interprétation que l'on pourra défendre mais aussi faire évoluer lors d'échanges organisés (...). Conduire les élèves vers une lecture littéraire, c'est les conduire vers une lecture impliquée, participative, une lecture grâce à laquelle il ne s'agit pas seulement de comprendre des actions, les relations entre les personnages ou leurs motivations. Dans la lecture littéraire le lecteur se sent concerné par ce qu'il lit : d'une façon ou d'une autre, il voit que « ça parle de lui ». Pour le dire autrement, le lecteur perçoit la portée symbolique ou universelle du texte qu'il est en train de lire (ce qui ne veut pas dire qu'il y adhère). Comment conduire les jeunes lecteurs vers une lecture symbolique ou interprétative ?

¹ Nous sommes bien conscients que notre étude doit se centrer sur le programme scolaire algérien, mais cela n'empêche de faire un état des lieux à l'échelle mondiale en guise d'illustration quant à la nouvelle conception universelle de la lecture littéraire qui accompagne la conception algérienne mise en lumière dans : Chapitre II. La didactisation de la lecture littéraire : entre glorification des spécialistes et estime distante des décideurs au secondaire algérien p 127.

d'abord en faisant confiance à la lecture symbolique de chacun, en enrichissant la lecture des uns par la lecture des autres (la lecture interprétative se nourrit des perceptions différentes) et en se gardant d'imposer une seule lecture – celle de l'enseignant- puisque tout texte littéraire demeure ouvert » (Ministère de l'Éducation Nationale de France, en ligne).

Cette définition traduit à la lettre, les nouvelles théories de la réception mais en les plaçant dans un cadre didactique. Elle reflète la grande puissance accordée à la didactisation de la lecture littéraire non seulement en termes d'évolution langagière, mais aussi pour développer des poly compétences¹ chez le lecteur. Une insistance remarquable sur la réception littéraire comme première fin de la lecture appelée « expérience interprétative » est clairement constatée.

L'énoncé révèle manifestement la conviction du caractère ouvert des textes littéraires, lisibles ou perceptibles différemment par chaque apprenant-lecteur à part. Ces divergences font la richesse et la qualité du produit littéraire, inatteignables que par une réception avec pour principe la singularité des lectures. Certes, **encadrer cette réception en contexte scolaire est une urgence didactique**, en supposant la non familiarité des apprenants avec le concept, mais cela ne veut dire aucunement imposer ou diriger les élèves vers une seule lecture. La réception au sens multivoque de l'écrit littéraire, serait ainsi absolument absente, ce qui prive le lecteur de son rôle crucial en tant **qu'observateur, critique, interprète, déducteur et cadreur de son expérience lectoral**.

De toute évidence, les théories de la réception ont apporté une véritable considération à la lecture littéraire en didactique voire en pratiques pédagogiques, l'aidant ainsi à retrouver son statut permanent dans l'enseignement / apprentissage des langues. Et inversement, « La notion de lecture littéraire a pris une consistance accrue quand elle a migré vers la didactique » (J-L. Dufays, 2016 : 01).

En effet, comme affirmé précédemment, le principe de base et la finalité première des nouvelles théories littéraires est de stimuler la réception du lecteur voire sa vision esthétique, dorénavant mis au centre du processus de lecture, tout comme l'apprenant mis en parallèle, au centre du processus d'enseignement / apprentissage en vertu des nouvelles

¹ Des compétences transversales et exploitables tout au long de la vie notamment les compétences morales et intellectuelle. Cf. Chapitre III. La compétence intellectuelle : Un potentiel de distanciation critique p 191
La compétence morale : Un potentiel de participation autonome p195.

approches pédagogiques¹ dont l'émergence coïncident avec l'idée de la réception littéraire.

La mise en œuvre de cette démarche dans les classes d'enseignement / apprentissage du FLE requiert le rejet de toute lecture littéraire dite « efférente » linéaire et directe en faveur de la lecture littéraire « esthétique » plus profonde, du moment où elle nécessite l'engagement totale du lecteur psycho affectivement et mentalement pour se plonger dans la sensibilité émotionnelle de l'œuvre. Cette relation singulière qui se crée entre le lecteur et le texte, passe au premier plan par rapport à cette relation rationnelle et analytique accentué sur la dimension formelle et linguistique de l'œuvre. Le lecteur ainsi acquiert un double statut, celui de l'apprenant et en même temps de l'enseignant autodirigé dans sa lecture dont il doit tirer des enseignements.

Mettons l'attention sur le comment de cet engagement de l'apprenant-lecteur, qui fait partie d'une communauté dans une époque précise, et avec une personnalité, des circonstances et des préférences propres à lui. Sur ce point Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc formulent :

« Le texte dans cette approche, apparaît comme contraint par une diversité de contextes : un contexte cognitif (la langue est les représentations communes sont les premiers codes partagés), mais aussi un contexte socio-historique (un fin lettré du XXIème siècle ne lit pas de la même manière qu'un paysan du XIXème siècle) , un contexte culturel (on ne lit pas tout à fait de la même manière en Chine et en France) et un contexte institutionnel (l'école, notamment diffuse peu ou prou ses propres codes de lecture) .» (J-L. Dufays, J. Dolz et C-G. Debanc, 2019 : 229).

Aux dires des auteurs ainsi à nos propres déclarations antérieures, pour une lecture littéraire de réception, le texte est appréciable selon les différents contextes situationnels du lecteur. A la différence d'une lecture efférente où ces contextes sont carrément exclus de l'analyse textuelle, lors d'une lecture esthétique le lecteur y fait référence. Il contextualise et actualise l'information donnée selon une multitude de traits cognitifs, socio-historiques et culturels qui sont mis en jeu au cours de ce processus de lecture pour recevoir un effet esthétique quelconque.

¹ A commencer par l'approche communicative d'où vient la première réflexion sur l'apprenant, comme constructeur de son propre savoir. Ainsi, son apprentissage des langues de par la littérature tire inéluctablement profit de la réception littéraire.

Nous ajoutons à ces traits ou composantes contextuelles : le genre, le temps (l'époque de la lecture), et l'âge qui est pour nous le plus important et le plus déterminant quant à la manière de recevoir l'œuvre¹. Certainement, un jeune lecteur ne peut plus raisonner de la même façon d'un lecteur plus âgé et même une deuxième lecture du même ouvrage n'est plus perçue comme sa première lecture.

La lecture esthétique de réception permet donc aux apprenants d'intégrer leur propre contexte et donc de s'identifier et de s'engager dans un apprentissage multiple et plus fécond, en raison de deux facteurs. D'une part, le lien personnel avec la lecture est dès lors établi et d'autre part, une valeur et une attention particulière est accordée à ses opinions, à sa vision, à ses sentiments et à son expérience ce qui développe son estime de soi et donc sa créativité.

Dans le prolongement de l'énoncé précédent mais avec un accent mis sur la composante temporelle du contexte d'apprentissage, A. Compagon ajoute :

« Dans l'enseignement, la contradiction entre l'intérêt pour le sens originel des textes et le souci de leur pertinence pour la formation des hommes d'aujourd'hui, entre l'éducation et l'instruction, est une donnée inéluctable. Le professeur peut insister sur le temps de l'auteur ou sur notre temps, sur l'autre ou sur le même, partir de l'autre pour rejoindre le même, ou inversement, mais, sans ces deux foyers, l'enseignement n'est sans doute pas complet ». (A. Compagon, 2014: 30)

Pour donner sens et valeur instructive au contenu littéraire comme tel, la réception littéraire requiert de la part de l'apprenant-lecteur, un va et vient entre le présent et le passé et entre les contextes temporels en particulier du lecteur et de l'auteur ; il s'ensuit que « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation » (U. Eco, 1985 : 64).

Cette actualisation s'impose alors pour éviter toute ambiguïté sémantique apte d'obstruer la réception mais aussi pour impliquer le lecteur dans la construction du sens conforme à son horizon particulier.

Dans un sens plus large, H-R. Jauss soutient encore l'idée d'actualisation du sens à partir d'un contexte et la développe encore en déclarant :

¹ Notre choix expérimental est basé sur cette composante conte textuelle : le roman éducatif est perceptible de façon optimale par les grands adolescents.

« Le lecteur ne peut « faire parler » un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliquée par le texte. Cette précompréhension du lecteur inclut les attentes concrètes correspondant à l'horizon de ces intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe auxquelles il appartient aussi bien que par son histoire individuelle. Il n'est guère besoin d'insister sur le fait qu'à cet horizon d'attentes concernant le monde et la vie sont intégrées aussi déjà des expériences littéraires antérieures ». (H.R. Jauss, 1978 : 260).

L'actualisation d'un texte littéraire se manifeste dans cet agir sur l'horizon d'attentes de l'apprenant qui se trouve influencé par les différentes composantes contextuelles, lui fournissant des réponses à des questions véhiculées par la lecture. Ce jeu de questions / réponses donne à la lecture littéraire **un aspect dialectique**.

Erick Falardeau prend appui sur cet aspect dialectique et réflexif de la lecture littéraire, en contexte scolaire, en avançant :

« Si l'on admet (...) que l'interprétation est l'actualisation d'une signification par un sujet au sens d'une communauté et qu'elle passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui confère sa légitimité, il devient plus aisé de comprendre ce que l'institution attend des professeurs en matière de lecture scolaire. Il s'agit de s'appuyer sur les significations que les lecteurs proposent (...) pour les conduire à un travail d'interprétation qui consistera à interroger ces significations au regard du texte et du ou des sens construit(s) » (E. Falardeau, 2003 : 684, cité par, S. Ahr, 2019 : n.p).

Cette vision souligne l'importance d'un enseignement de littérature axé sur le contexte social qui situe le sens construit par l'apprenant, et donc l'actualise pour être bien saisi.

Par ailleurs, pour aborder plus rigoureusement l'apport de la lecture littéraire de réception sur le plan didactique, nous nous appuyons sur la réflexion de Jean Louis Dufays sur les enjeux pratiques de cette démarche. Suivant lui, son pouvoir en classe d'enseignement / apprentissage se matérialise dans ce qui suit :

- Son aptitude à « (re)donner du sens et du goût à l'enseignement de la lecture et de la littérature en le centrant non plus sur une lecture modèle incarnée par le maître, mais sur l'activité effective de l'élève » (J-L. Dufays, 2016 : 03). Le premier enjeu est donc de transformer la lecture parfois ennuyante en classe d'enseignement / apprentissage, en une activité amusante et récréative.

- « Elle développe chez les élèves une lecture adaptée à la richesse des textes littéraires » (Ibid : 03). Après prise en conscience des traits distinctifs entre la lecture littéraire et la lecture documentaire ou informative par exemple, ils développent automatiquement une compétence de lecture littéraire leur permettant de saisir toute la richesse du texte et d'enrichir les lectures ultérieures.
- Elle permet « de faire de la classe de lecture un véritable espace de partage, d'interactions et de construction commune » (Ibid. : 03), en ce que l'échange d'interprétations et le dialogue de post lecture peut être un outil d'apprentissage au même titre que l'enseignement fourni par le maître.
- Elle se prête à « développer chez tous les élèves une réelle réflexivité sur leur pratique de lecture » (Ibid : 03). L'évaluation ne doit pas cibler uniquement le contenu textuel, mais aussi sa propre façon d'appréhender la lecture littéraire.
- Elle favorise la diffusion d' « une conception non cloisonnée de la lecture, qui articule celle-ci aux pratiques d'écriture, d'écoute et de parole » (Ibid : 03). La rentabilité lectorale est transférable aux différentes compétences langagières qui s'alimentent l'une l'autre.

E. Riquois de sa part, traite du bénéfice concret à tirer de cette lecture littéraire, qui serait, viable à long terme. Il trouve que « la lecture d'un texte littéraire dépasse également la simple compréhension du texte, nécessitant des savoir-faire qu'il faut se réapproprier en langue étrangère pour disposer des outils nécessaires à la lecture de ces ouvrages, développant ainsi une compétence permettant de poursuivre son apprentissage hors de la classe » (E. Riquois, 2017 : 177).

Cette compétence n'est autre que la compétence en lecture littéraire, qui se nourrit et se complète par les compétences : génériques¹, morales², intellectuelles³ et scripturales⁴.

Ainsi, l'apprenant compétent en lecture littéraire peut interpréter, actualiser selon sa situation, réagir avec le texte, réfléchir et porter un jugement sur son contenu, mobiliser ses connaissances nouvellement acquises, penser et contrôler ses pratiques de lecture et les appuyer à travers des pratiques scripturales. Ces mécanismes constituent les différentes

¹ Cf. Chapitre II. La compétence générique et la lecture littéraire : une relation de gain partagé p 91.

² Cf. Chapitre III. La compétence morale : un potentiel de participation autonome p 195.

³ Cf. Chapitre III. La compétence intellectuelle : un potentiel de distanciation critique p 191.

⁴ Cf. 2.1. Compétence scripturale : Conceptualisation et modélisation p 55.

composantes de la compétence en lecture littéraire¹ qui n'est ainsi autre que l'aptitude de mener à bien un processus de lecture littéraire voire de mener une réelle réception littéraire qui relève de l'autonomie du lecteur et qui donne du goût à l'activité de lecture littéraire dans un cadre scolaire.

Il ressort de ces différentes perceptions de la réception littéraire et de ces apports dans et hors le contexte scolaire, que son application pédagogique peut être un vrai atout pour l'apprenant autant que pour l'enseignant.

Ces différents points justifient notre intérêt pour l'expérimentation de cette démarche de réception qui nous paraît assez productive en termes d'enseignement / apprentissage du FLE, et en particulier la réception d'une œuvre interprétable par notre public. En effet, « il est nécessaire de définir, à un moment *T*, « une épistémologie scolaire »² de la lecture de la littérature, en adéquation avec les avancées de la recherche, et de rendre cette épistémologie accessible à l'ensemble du corps professoral ». (S. Ahr, 2019 : n.p). Autrement dit, adapter la lecture littéraire aux dernières avancées de la recherche, notamment les théories de la réception doit être une priorité didactique.

Par conséquent, tout le processus de lecture depuis la prélecture jusqu'à l'évaluation de l'expérience lectoral n'a, pour nous, et ne doit avoir qu'un seul objectif : la bonne réception littéraire qui met en question les « mauvaises convictions » préétablies. Ce qui justifie même le choix lectoral, qui doit prendre en compte la faisabilité ou non de cette tâche par rapport aux différents contextes déjà mentionnés et à l'éventuel horizon de normes du lecteur.

1.5 Conciliation entre lecture littéraire intégrale et lecture d'extraits

Après avoir démontré la primauté de la lecture littéraire de réception dans l'enseignement des langues, une question fondamentale se profile à l'horizon : **Sous quel format, la lecture littéraire est-elle exécutable en classe de FLE, pour en profiter à l'extrême ?**

¹ Cela fait écho au fondement avancé par E. Falaradeau et M. Sauvaire dans leur article scientifique « *Les composantes de la compétence en lecture littéraire* ». (2015 :74-77)

² Expression empruntée à J-M. Fournier et B. Veck (1997 : 30). « La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée ».

Les deux formats pédaogo-littéraires qui font controverse dès leur apparition dans les années 1970 jusqu'à l'heure actuelle, sont **la lecture intégrale de l'œuvre littéraire et la lecture d'extraits littéraires choisis**.

Pour répondre à cette question, nous partons d'une approche définitoire des deux démarches dans un souci de rigueur scientifique.

Tout d'abord, selon le dictionnaire Larousse, le terme « *intégral* » veut dire « *qui ne fait l'objet d'aucune coupure* ». L'œuvre intégrale désigne selon J. Babin : « toute production textuelle singulière, produite par un auteur, délimitée par sa matérialité d'objet-livre, par son unité thématique, par l'organisation de son contenu ». (J. Babin, 2020 : 41). L'intégralité de l'œuvre se manifeste dans ce tout thématique, sémantique, textuel et matériel.

En parallèle, la lecture de cette œuvre complète, comme son appellation l'indique, est l'action qui consiste à lire entièrement un écrit sans aucune coupure ni restriction, depuis la première jusqu'à la quatrième de couverture. Elle est pratiquement exclusive aux œuvres littéraires en particulier, dont la réception nécessite la saisie de tout le roman, le conte, la pièce théâtrale, le poème ou de tout autre genre littéraire pour un meilleur décodage secondé par l'interprétation programmée, quant à elle, par les grands comme par les plus petits détails de l'écrit. Dans une narration par exemple, chaque scène, chaque ligne et chaque information fournie, explicitement ou implicitement, sont significatifs quant à l'effet à produire chez le lecteur. Et le besoin de cette lecture complète serait beaucoup plus palpable dans l'appréhension de l'implicite avant l'explicite ou dans la déduction du « non-dit ».

J. Babin renforce encore cette idée en formulant :

« Cette lecture oblige à effectuer de nombreuses opérations cognitives de haut niveau, de l'inférence à la synthèse à la généralisation, opérations à l'aide desquelles sont mis en relation divers passages de l'œuvre – du micro au macro- en fonction des récurrences et des ruptures dans l'œuvre. Au fil de la progression dans le texte, l'information lue et agrégée et constamment l'objet de réajustements, de révisions, d'ajouts ». (Ibid.)

Les différentes opérations décrites permettront de tirer profit de tous les enseignements à disposition du « sujet lecteur »¹ par un engagement ultime.

Or, Larousse définit « *l'extrait* » comme « *un passage tiré d'un livre, d'un écrit, d'un discours, d'un film, etc* ». Et Pierre Kuenz (1972), quant à lui, considéré fondateur de cette notion didactique (M. Eugène, 2020 : n.p), après description du processus d'extraction textuel selon différentes phases : sélection, traduction, extraction, canonisation, il le définit du point de vue didactique comme « le produit de ce processus révélant certains enjeux de cette extraction » (Ibid). Suite à ses opérations d'extraction, « une littérature scolaire »² se fabrique. Malgré l'authenticité de cette littérature, comme maintenant le contenu essentiel d'un texte authentique, elle est qualifiée d'« artificielle » (J-L. Dufays, J. Dolz et C-G. Debanc, 2019 : 258) du moment où elle subit des adaptations pour la rendre « scolaire » (Ibid.) et à la portée des apprenants.

D'après M. Eugène : « L'extrait possède suffisamment d'atouts pour se maintenir à tous les niveaux de l'enseignement. Taillé pour la classe et compatible avec la durée d'une séance, il est un support d'enseignement extrêmement puissant : il permet aussi bien de répondre à des objectifs cognitifs, méthodologiques et linguistiques que de transmettre des savoirs littéraires ». (M. Eugène, 2020 : n.p)

Incontestablement, la lecture d'extrait s'adonne à un apprentissage directe et plus souple de la langue à partir d'un morceau littéraire d'une vingtaine de lignes qui implique une attention particulière à l'étude de « microéléments (champ, lexical, procédés) » (J. Babin, 2020 : 42) et « d'éléments macrotextuels comme la saisie de l'idée principale » (Ibid.) pour garantir une compréhension « latérale » (P. Laudet, 2011 : 6) au désavantage d'une interprétation, associée souvent à la lecture intégrale.

Mais ce morceau fractionné d'un tout riche dans sa globalité, peut-il maintenir le pouvoir littéraire ? Ou peut-il se qualifier toujours de littéraire ? Puisqu'il est bien su que le potentiel de la lecture littéraire se manifeste dans la réception singulière des messages

¹ Une notion qui s'inspire des théories de la réception, pour souligner le rôle actif du lecteur dans la construction du savoir lectoral. « Le sujet lecteur », est un statut de lecture qui prend en compte la subjectivité du lecteur dans l'interprétation de cette lecture, ce qui fait ressortir une interprétation singulière pour chaque sujet lecteur.

² Le concept est élaboré par A. Beladjin et L. Perret dans leur ouvrage « *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire* » (2020 : 01) qui fait un panorama sur les différentes tenues devant la lecture d'extraits à l'école.

transmis par l'œuvre comme un tout indissociable. Nous voyons que l'extrait est privilégié par principale volonté d'assurer la compatibilité scolaire, avec une attention quasiment centrée sur des objectifs d'apprentissage : linguistiques, cognitifs et méthodologiques en défaveur des compétences socioculturelles, psychoaffectives et intellectuelles consolidant la compétence en lecture littéraire. Le statut du sujet lecteur est ainsi banni et « sa réflexion spontanée est anéantie » (J. Babin, 2020 : 42).

De l'autre côté, A. Laidoudi voit qu'« à travers un extrait, il est possible de créer un horizon d'attente et un certain plaisir qui conduisent les apprenants à lire l'œuvre complète, mais ce support doit être soigneusement choisi. ». (A. Laidoudi, 2016 : 03), mais dans le cas contraire, une parcelle textuelle mal choisie peut procurer un dégoût envers la lecture dans globalité, quoique cela ne présente qu'une partie d'un tout qui peut être plus intéressant mais qui reste inaccessible à parcourir sur le champ. Aussi, « le mécanisme complexe permettant d'interpréter une œuvre entière et d'accéder à un sens ne peut se réduire en classe à une addition d'analyses de quelques extraits, si bien choisis soient-ils » (J. Babin, 2020 : 41). Même si le morceau est minutieusement choisi, son influence reste très minime sur la favorisation du plaisir de lire par rapport à la lecture intégrale.

J. Babin ajoute dans la même logique, que « certains exercices d'analyse sur les morceaux choisis seraient « forts pesants » à faire face en classe, ce qui anéantirait chez les jeunes tout plaisir de lire la littérature ». (Ibid : 47).

Le résultat alors d'une monopolisation du « pédago-littéraire »¹ basé sur l'extrait, serait dans la majorité des cas une totale « désaffection des élèves pour la lecture des œuvres littéraires » (N. M'barek, 2010 : n.p). Cela est donc en grande partie dû aux pratiques scolaires qui n'appréhende pas les apprenants lecteurs en tant que sujets lecteurs (G. Langlade et E. Fourtanier, 2007 : 01), le facteur qui accentue le besoin d'une lecture naturelle (Ibid : n.p) conservant une situation) de communication authentique (S. Mathis Tebib, 2023 : 42).

En outre, « chaque choix comporte ses intérêts et ses limites. Lire des œuvres intégrales dans un livre est à priori la démarche la plus « naturelle », car elle permet un travail sur l'ensemble des processus de la lecture « ordinaire » ». (J-L. Dufays, J. Dolz et

¹Expression soulignée par nous, pour désigner les pratiques pédagogiques d'enseignement de la littérature.

C-G. Debanc, 2019 : 258). Toutefois, la nécessité d'approprier des mécanismes linguistiques en un temps limité impose l'extrait comme support tissé pour une fin linguistique ou cognitive précise. La contrainte temporelle est toujours problématique vis-à-vis la lecture intégrale, surtout avec un groupe classe qui a des difficultés à lire ou des difficultés langagières, et pour qui la longueur de l'œuvre proposée ou choisie pose un problème de taille.

De ce fait, Le choix d'un seul format de lecture, comme seul support de travail sur la langue peut être inefficace, car se restreindre à la lecture des textes choisis peut priver l'apprenant d'une lecture à visée spéculative et réceptive et donc de l'acquisition des compétences en lecture littéraire, et à l'inverse, recourir à la lecture intégrale comme seul support, peut ralentir l'apprentissage d'un fait linguistique précis. Une politique d'enseignement de langues alors qui ne privilégie qu'un seul format de lecture, peut être injuste et insensée par rapport à l'accomplissement des besoins de l'apprenant à l'école et même dans sa vie pratique.

Nous en déduisons l'indissociabilité des deux démarches, ce qui fait urger de penser à une approche permettant d'agencer sur le terrain, lors d'une séance de lecture, étude des extraits et étude d'œuvre intégrale (M. Eugène, A. Gennai : 32). Ceci se fait dans le cadre d'une approche ciblant à la fois le plaisir de lecture et l'apprentissage « de et à travers la lecture »¹.

J. Babin, soutient cette idée d'articulation équilibrée des deux approches en classe de langue. En avançant : « Promouvoir le travail scolaire avec l'extrait ou l'œuvre complète engage d'aborder les deux objets sous divers angles, en particulier par la façon imposée aux élèves de lire et par les exercices qui y sont associés. La lecture d'un extrait présente des caractéristiques qui diffèrent du travail cognitif nécessaire autour de l'œuvre complète » (J. Babin, 2020 : 39).

Les caractéristiques différentes de chaque format de lecture et de leurs analyses sous-jacentes font surgir le besoin de les allier, mais avec une différenciation dans les modes de travail ainsi que des exercices accompagnateurs.

¹ Expression soulignée par nous.

Certes, « Les manuels privilégient naturellement les extraits d'œuvres littéraires en raison de leur nature » (S. Mathis Tebib, 2023 : 42) résultant de leur « découpage en « heures » de cours » (J-L. Dufays, J. Dolz et C-G. Debanc, 2019 : 258), mais vu le frein qu'ils continuent toujours à produire en classe de langue, une vision se trouve penchée parfois, par les experts du terrain pédagogique¹ vers la combinaison de la partie et du tout en même temps.

Une enquête a été menée par M. Eugène et A. Genai auprès de deux enseignantes de deux différents niveaux autour de deux questions : « **comment s'articulent étude de la partie et l'étude de l'ensemble ? Quelles sont les préoccupations didactiques qui guident le choix des extraits et leurs modalités d'étude ?** » (M. Eugène, A. Gennai ,2020 : 32). Au terme de l'enquête, les questions ont eu la réponse suivante :

« Qu'elles enseignent en Seconde ou en Première, qu'elles fassent lire une tragédie ou un roman, une œuvre ancienne ou une œuvre récente, les deux enseignantes font le choix d'une lecture fractionnée de l'œuvre par les élèves, lecture menée en parallèle de son étude en classe ». (Ibid. : 33).

Compte tenu peut-être la contrainte temporelle, elles voient l'impossibilité de renoncer à aucune des formes de lectures. La lecture intégrale serait ainsi fractionnée pour pouvoir s'exploiter par les élèves pas à pas sous les directives de l'enseignant, hors le contexte de classe. Conjointement, l'étude des morceaux choisis continue toujours à accomplir son rôle décrit ci-dessus. Les enseignantes procèdent ainsi par la différenciation des moments dédiées à chaque forme de lecture. Le moment hors de classe pointe à l'horizon une stratégie inhérente, pour nous, à la lecture intégrale pour éviter toute frustration de la part de l'apprenant et de l'élève, **la lecture cursive d'une œuvre intégrale**, l'approche qui permettrait d'agencer en toute délicatesse et sans pression pour aucun des deux acteurs de la classe², lecture intégrale et lecture d'extraits.

¹ Une description que nous trouvons appropriée aux enseignants dans ce contexte.

² Les acteurs de classes sont bien l'enseignant et l'apprenant.

1.6 La lecture cursive analytique : une stratégie de lecture intégrale à l'œuvre

Pour partir d'un fondement solide, nous jugeons utile avant tout, d'aborder la faisabilité de combiner lecture intégrale et lecture cursive. En effet, on¹ assigne typiquement à la lecture cursive, le sens contraire de la lecture intégrale, étant donné que cette dernière est destinée souvent à se faire dans l'espace classe comme une lecture guidée et analytique, alors que la lecture cursive se fait en dehors de la classe par l'apprenant seul à l'intérieur de sa bulle propre à lui. Cependant, comme déjà démontré, de notre part, nous prôtons cette notion entendue par son aspect matérialisé dans l'intégralité ou la globalité de l'œuvre à lire comme une entité étroitement uni, peu importe le milieu où la lecture se fait.

D'ailleurs, d'après le dictionnaire Larousse, le terme « *cursive* » désigne « *qui se fait de manière rapide, d'une seule traite* ». Et R. Michel l'identifie dans « la lecture d'un texte du début à la fin, à la fois rapide et complète, et saisissant bien le sens » (R Michel, 2001, cité par. Membres du GAP lettres-Philosophie, 2019 : n.p). Trois caractéristiques sont ainsi soulignées : rapidité, compréhension globale et lecture intégrale.

Par définition, A. Rouxel entend par la notion de « *lecture cursive* » : « La forme libre, directe et courante de la lecture, elle se définit par son tempo rapide et par sa fonction : « saisir le sens dans son ensemble ». Lecture autonome et personnelle, elle autorise le phénomène d'identification et invite à une appropriation singulière des œuvres. En favorisant un autre rapport au texte, elle signifie une volonté de prise en compte des lecteurs réels ». (A. Rouxel, 2007 : 67).

Conjointe à la didactique, elle « introduit (...) dans la lecture scolaire un espace de liberté pour le sujet lecteur. Cette lecture fait référence aux notions de gout et de plaisir » (C. Tauveron, 2007 : n.p). « Ce plaisir de lire est à la base de la lecture cursive, entendue dans son sens ordinaire. Et je pense que, d'une part, les enseignants ont tout à gagner à savoir ce qu'est une conduite esthétique et que, d'autre part, l'école a un rôle non négligeable à jouer dans la formation du gout des élèves » (R. Michel, 2001 :182).

Une lecture cursive est en réalité l'outil qui permet à l'élève de lire à l'issue d'une prescription enseignante, mais à son rythme et à sa manière propre à lui. Autrement dit,

¹ D'après nos recherches, nous avons fait ce constat.

c'est uniquement à travers cette démarche de lecture que l'élève est invité par l'institution scolaire, à lire librement une œuvre complète et à explorer son littérarité, peu importe la façon de faire ; allongé sur son lit, dans le bus, à la cafétéria, il peut accélérer et ralentir ou prendre du recul, s'arrêter sur un passage, noter, se forger une opinion personnelle, interrompre et reprendre la lecture quand il veut, etc.. Cela lui confère plus de confort qu'en lisant en cadre scolaire, le plus souvent selon le rythme imposé par l'enseignant, et évite l'ennui que peut lui procurer une lecture programmée par l'école.

Distinguée des lectures analytiques formelles, la lecture cursive constitue un procédé essentiel en termes de développement de l'autonomie et du goût de lire chez l'apprenant. De la sorte, la lecture cursive peut concilier lecture plaisir ou culture littéraire et apprentissage formelle de la lecture au sein d'un cadre pédagogique, une façon d'agir rarement prise en considération à l'école où la lecture ou l'analyse esthétique est quasiment absente et « l'abandon du ... lecteur à lui-même » (A. Rouxel, 2007 : NP) est rarement privilégié.

A.-M Chartier et J. Hébrard valident cette réflexion, en déclarant :

« (cette) lecture est explicitement assignée à une double fonction : elle est la pratique ordinaire d'une personne cultivée et, à ce titre, doit devenir une habitude et un plaisir pour chaque élève de l'enseignement secondaire ; elle est un moyen de formation intellectuelle et morale qui, au cœur d'un enseignement précocement spécialisé, est le gage d'une éducation générale et désintéressée » (A.-M, Chartier et J, Hébrard, 1989, p. 197, cité par C. Tauveron, 2007 : np).

L'élève qui lit cursivement ou une lecture personnelle, de façon permanente acquiert un double statut, le statut d'un lecteur expert qui lit pour la simple raison de se cultiver, et le statut du sujet lecteur en perpétuelle évolution morale et intellectuelle promue par la lecture. L'opportunité est lui offerte ainsi pour déguster une multitude de saveurs littéraires par « des pratiques très hétérogènes qui vont de la quasi autonomie de l'élève » (Membres du GAP lettres-Philosophie, 2019 : n.p), et bel bien, pour élargir sa culture littéraire en simultanéité avec son développement multidisciplinaire.

Il en reste que « la lecture cursive est étroitement contrôlée par le professeur : il propose des titres, des textes, il oriente les grands axes de lecture en les insérant dans des projets d'étude » (Michel, 2001 :182). Mettre le lien de la lecture proposée avec le programme

d'étude et l'orienter sans définir les contours de son éventuelle interprétation, s'incombent à l'enseignant pour conserver toujours à cette lecture son aspect scolaire.

« C'est une lecture d'accompagnement, de complément, de découverte et de prolongement ». (Ibid). Cette expression fait, peut-être, penser que c'est une tâche supplémentaire aux différents enseignements de classe, et donc superflue et avec moins d'utilité. Néanmoins, la lecture dite personnelle ou libre en ce qu'elle se fait à la guise de l'apprenant serait la forme lectrice la plus bénéfique par rapport à la plupart des apprenants. Lire un livre en toute intimité aide à stimuler l'imagination à l'extrême à prendre conscience de certains éléments textuelles qui peuvent passer inaperçus lors d'une lecture de classe, sans produire aucun « changement d'horizon d'attente » ni susciter une réelle réflexion. Une lecture littéraire de classe donne à l'apprenant le sentiment de lire pour l'obligation scolaire et non pas pour soi, ce qui minimiserait l'effet attendue de cette lecture.

Il ressort des différentes appréhensions de cette notion ainsi que de ses apports en contexte éducatif qu'il y a une unanimité entre la communauté des chercheurs sur son aspect rapide, avec pour finalité une compréhension globale mais subjective et débouchant sur une lecture autonome qui implique la singularité de l'apprenant. Cependant, il nous semble qu'une lecture axée sur cette singularité requiert une dimension analytique profonde, débouchant sur une interprétation singulière. La complexité de cette opération lui assigne moins de rapidité, pour aboutir à son terme. Cette mise en cause attendue de la part du sujet lecteur de ses fondements culturels, moraux et intellectuels nécessiterait un temps assez large.

Nous conférons alors une dimension plus analytique et réflexive (A. Rouxel, 2007 :68) à une lecture cursive visant un bouleversement des attentes de l'apprenant ou du moins, une surprise ou une jouissance l'invitant à s'arrêter longuement son lu.

Ainsi, « à côté de l'exercice codifié de lecture analytique prend place une autre pratique de lecture, plus souple, la lecture cursive... et la lecture analytique ne bénéficie guère en retour de l'investissement du sujet observé dans des situations de lecture cursive. » (Ibid. : 67-68).

De par une lecture moins lourde que la lecture analytique et plus profonde que la lecture cursive, dans son sens communément répandue, cet investissement se trouverait

manifestement observé lors de la lecture d'une œuvre, perçue comme une entité plus cognitive, intellectuelle, morale, psychoaffective que linguistique. Certes, l'apprentissage langagier par la lecture cursive est au premier rang parmi tant d'autres, mais il y revêt une allure implicite, non linéaire. A la différence des lectures analytiques qui visent à consolider les compétences langagières par le biais d'une étude des faits textuels et littéraires linéaires, à savoir : le type du texte, la situation d'énonciation, le mouvement littéraire de l'auteur, le champ lexical, les figures de style, etc.

La présente approche lectrice tient alors de la lecture cursive sa faisabilité en dehors de la classe, et son aptitude à faire surmonter la contrainte temporelle, son statut de lecture plaisir mais en même temps scolaire. En parallèle, elle emprunte à la lecture analytique, les interprétations profondes et autonomes qu'elles sollicitent. Cela débouche sur la **lecture cursive intégrale et analytique**, une forme de lecture provocatrice, soumise à notre expérimentation.¹

2. L'écriture

2.1 Qu'est-ce qu'un processus d'écriture ?

La définition la plus simple et la plus banale de l'écriture en tant qu'acte personnel élémentaire, est cette matérialisation de la pensée au moyen des signes ou encore cette représentation graphique d'une image mentale.

Ce geste paraît commode, aisé et facilement accessible, mais en réalité, sa réalisation, tout comme celle de la lecture, met en marche un processus complexe.

Y. Reuter étaye ce fondement, en définissant l'acte d'écriture comme « un « procès d'écriture » et de réécriture, objet nécessitant du temps et des dispositifs précis en rupture avec l'idéologie du premier jet ou de l'inspiration » (Y. Reuter, 1989 : 73). De ce point de vue, l'écriture sollicite un ensemble de mécanismes qui traduisent sa complexité.

M. Villeneuve-Lapointe, G. Carpentier rebondissent sur cette théorie, en clarifiant : « L'écriture d'un texte requiert la mise en œuvre de plusieurs opérations mentales : chercher des informations dans notre mémoire à long terme, avoir en tête le destinataire, garder à l'esprit notre intention, organiser nos idées, choisir les mots, etc. Tous ces éléments

¹ L'expérimentation est détaillée dans le chapitre IV à partir p 205.

sont de plus influencés par notre environnement, et par notre motivation. » (M. Villeneuve-Lapointe, G. Carpentier, 2016 :90)

Le processus de l'écriture est « un travail souvent ardu et long, à partir de la première idée jusqu'à la rédaction d'un texte complet. (C. Préfontaine, 1988 : NP). Une série de manœuvres mentales se succèdent lors d'une activité d'écriture à l'intérieur d'un processus autonome mais aussi dépend du contexte.

Il nous paraît opportun de se focaliser maintenant sur le fonctionnement de ce processus. J-R Hayes et L. Flower (1980), deux références pour la didactique de l'écriture, conçoivent le modèle théorique de l'écriture le plus diffusée (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 274). Ce modèle synthétise les éléments contextuels, cognitifs et méthodiques mises en jeu pour enclencher ce processus, Il en distingue trois :

- « - L'environnement dans lequel s'inscrit la tâche à effectuer,
- Les connaissances situationnelles et rhétoriques stockés en mémoire par les scripteurs,
- Les trois principaux processus intervenants dans l'écriture : planification, mise en texte et révision. » (Ibid. : 243-274)

Tout comme celle de M. Villeneuve-Lapointe, G. Carpentier, cette nouvelle vision subordonne l'écriture à son environnement extérieur ainsi qu'aux propres connaissances du scripteur. Y. Reuter précise et complète sur ce point qu' « il apparaît important de considérer les caractéristiques individuelles de la personne qui écrit, de la situer dans son contexte social. Chaque personne rédige différemment selon les milieux où elle se situe (régions, religions, communautés) et ses productions peuvent prendre diverses formes en fonction de son statut, de son âge ou de son sexe » (Y. Reuter, 1989 : 83).

Il adjoint aux éléments constitutifs du mode opératoire d'écriture mis en lumière dans le modèle ci-dessus, les traits distinctifs du scripteur qui doivent se situer au même titre que ses connaissances, comme deux éléments dépendants de ce dernier, dans son contexte socioculturel qui en est indépendant. Cela fait référence à une adaptation textuelle à une situation de communication précise connexe au vécu et à la nature de l'individu.

Ces différentes opérations adaptatives et sélectives, sont assujetties à un troisième élément constitutif de la posture type d'écriture. Cette posture telle qu'identifiée par le

présent modèle se plie à trois principes qui définissent trois phases principales de l'écriture : **planification, mise en texte et révision**.

Dans une intention de systématiser ce processus, nous s'attarderons, dans ce qui suit, sur sa description pratique, qui permet à l'apprenant scripteur de finaliser son écrit, étape par étape et de l'optimiser à la perception des spécialistes.

I. La planification

La planification ou « la de pré rédaction » (C. Préfontaine, 1988 : n.p) « doit permettre aux élèves de définir leurs intentions d'écritures, de générer des idées et de prévoir l'organisation du texte » (M. Villeneuve-Lapointe, G. Carpentier, 2016 :90).

Cette phase se divise ainsi en deux sous-phases, une abstraite et l'autre concrète.

Premièrement, **l'anticipation du contenu** (C. Préfontaine, 1988 : n.p) qui se définit par les intentions d'écriture. « Cette partie de l'exercice d'écriture permet au scripteur de réfléchir au sujet avant même de l'aborder et de commencer à recueillir des « instruments » essentiels (comme le vocabulaire) à la réalisation de son travail ». (Ibid.).

Deuxièmement, le dressage d'un **plan textuel** (Ibid.) qui permet de générer de façon concrète et de prévoir les idées directrices du texte à produire.

Ces idées, si limitées aux attentes du professeur (Ibid.), impliquent moins l'apprenant dans sa tâche écriture. L'attitude de l'enseignant à cet égard est déterminante, quel que soit la qualité du plan produit par l'élève.

II. La mise en texte

La mise en texte ou la rédaction (Ibid) permet au scripteur de transformer les idées générées et organisées lors de la planification en texte continu ». ((M. Villeneuve-Lapointe, G. Carpentier, 2016 :90). Introduisant cette étape, C. Préfontaine souligne l'importance du **brouillon** comme une première mise en forme du texte¹, qui permet aux mots d'« être regroupés, à former des phrases et les phrases, des paragraphes » (C. Préfontaine, 1988 : n.p), en suivant la structure du plan élaboré qui constitue dès lors le support d'appui pour

¹ Le plan déjà établi n'est qu'une émission des idées provisoires et désordonnées.

son écriture. L'utilité de cet outil se constitue dans son aspect d'écrit intermédiaire (B. De Miniac, 2007 : n.p), non définitive qui reste sujet à modification selon le flux des idées qui émergent pendant la mise en relation et le développement de ces prévisions sous forme d'une unité textuelle.

C'est là où aura lieu, selon C. Préfontaine la phase de révision suivie **d'une mise au propre** (Ibid) ou d'une **rédaction définitive** qui « permet de faire la mise au point finale du texte, en revoyant bien le brouillon pour s'assurer qu'il a été complètement respecté » (Ibid). Cela lui fournirait la qualité nécessaire, dépendante du style linguistique, de la cohérence, de la cohésion, de la justesse d'orthographe et d'expression, de la forme textuel qui suit ou non le type du texte à produire (détermination des parties du texte).

En revanche, les descriptions parallèles du processus, menés par M. Villeneuve-Lapointe, G. Carpentier d'une part, et de l'autre, par Hayes et Flower diffèrent la phase de révision jusqu'à après la finalisation de l'écrit et sa mise au propre sans réelle mise en attention sur le brouillon.

III. La révision

La révision ou la correction (M. Villeneuve-Lapointe, G. Carpentier, 2016 :90) « permet d'évaluer la qualité du texte et de réduire l'écart entre le texte prévu et le texte produit ». (Ibid.)

La tâche principale qui découle de cette étape est la vérification de la cohérence ou de l'enchaînement des idées. Pendant cette vérification des failles peuvent se pointer, telles qu'une erreur orthographique ou grammaticale. Pour une autocorrection, il ne va pas de soi de détecter l'erreur ou le problème, de la même façon qu'une personne extrinsèque au rapport scripteur / écriture. La phase donc de détection suivie de l'identification du problème est déterminante pour une correction réussie et un texte affiné.

Ces lacunes, si persistantes malgré l'auto révision et la finalisation de l'écrit par l'apprenant, elles témoigneraient un déficit en **compétence scripturale**. Le renforcement de cette dernière étant le point central et la finalité première de l'optique de Y. Reuter, L. Hayes et J - R. Flower ci- présentée, qui tend par une normalisation de l'exercice d'écriture de « (rendre) possibles la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et située » (Y. Reuter, 1989 : 85).

2.2 La compétence scripturale : Conceptualisation et modélisation

M. Dabène définit la compétence scripturale comme « un sous-ensemble de la compétence langagière, (...), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (M. Dabène, 1987, cité par, M-A. Lord, 2009 : 02). Il l'envisage selon deux logiques, une logique antagoniste à l'oral comme activité discursive à part, et une autre descriptive et classificatoire. Cette dernière, d'une part, l'inscrit sous un ensemble de mécanismes langagiers à acquérir, et d'autre part, elle la qualifie comme contributrice entre autres, à l'identification conceptuelle de la compétence langagière. Autrement dit, il considère la compétence scripturale comme une partie d'un tout global incluant l'oral et l'écrit : la compétence langagière.

C. Préfontaine, de sa part, illustre cette compétence en affirmant :

« La lecture et l'écriture (...) impliquent toutes deux une bonne connaissance de la langue d'expression, dans son utilisation courante d'abord, et ensuite d'une façon plus approfondie et en produisant des nuances sémantiques, responsables de la qualité et de la clarté d'un texte. Cette compétence linguistique s'affirme par le choix des termes qui présentent les idées » (C. Préfontaine, 1988 : n.p).

Ces habiletés impliquées par l'écrit mais aussi par l'oral, qui constituent deux éléments constitutifs de la compétence langagière.

M. Diabène, penché vers le premier sous-ensemble, la compétence scripturale, il étend sa définition par rapport à l'ensemble langagier, il la saisit comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire ». (M. Diabène, 1987 : 15).

L'auteur répartit sa conception de la compétence scripturale en trois parties : **les savoirs, les savoir-faire et les représentations.**

Selon, lui « **les savoirs** sont regroupés en quatre composantes, soit *linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique* ». (M-A. Lord, 2009 : 02). A celles-là, s'ajoutent les composantes *génériques, textuelle et encyclopédique*, suivant la mise à jour apportée par M - A. Lord au raisonnement de M. Dabène.

Nous détaillerons dans ce qui suit, les différentes composantes de cette première partie de la compétence scripturale, telles que définies par la double réflexion abordée ci-dessus.

- **La composante linguistique**

Elle inclue « un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue, réfère à la syntaxe, à la morphologie, au lexique, à l'orthographe et à la ponctuation » (Ibid.)

Cela fait référence à la maîtrise du microsystème linguistique dans lequel les unités linguistiques interagissent pour permettre de combiner les mots choisis soigneusement, avec un soin préalable affecté à leur orthographe, dans leur ordre sémantique, syntaxique et contextuel. A cela s'ajoute la ponctuation comme composante principale du système graphique mais aussi linguistique, pour parvenir finalement à un texte cohérent et juste sur le plan linguistique global.

- **La composante sémiotique**

« Elle renvoie au fonctionnement propre du signe linguistique en tant que signe porteur de signification » (Ibid.) cela réfère à une analyse des signes en tant que porteurs ou non du sens voulu. C'est-à-dire une mise en attention de leur rôle constructif du sens et provocateur d'une interprétation chez l'interlocuteur, de la représentation qu'ils sont en mesure de transmettre et de leur relation avec les formes graphiques avec les objets représentés dont découle l'effet produit sur le récepteur.

- **La composante pragmatique**

Elle « réfère à l'ensemble des savoirs relatifs aux particularités des situations de communication » (Ibid.) à savoir : le type textuel, le destinataire, etc.

Cette composante, à la différence des premières, dépasse l'espace texte-scripteur, en faveur de celui du contexte d'usage de l'écriture ou de la situation de communication par écrit.

Ce contexte est soumis inéluctablement à des variables d'ordre sociologique, du moment où la situation de communication est délimitable en fonction de ces variables. C'est pourquoi M-A. Lord attribue à cette composante un aspect sociologique implicite.

- **La composante sociologique**

Elle fait « référence aux usages de l'écriture dans des situations particulières, c'est-à-dire connaître et maîtriser les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable » (Ibid.) C'est là où apparaît l'aspect sociologique explicite de cette composante qui consiste en la prise en compte durant le processus d'écriture de la culture relative à l'usage d'un signe ou d'une expression dans un contexte social donné.

- **La composante générique**

Elle « met en évidence ... les connaissances liées à l'écriture de genres textuels, soit celles rattachées au mode de mise en discours dominant comme la narration, la description, l'argumentation, etc. » (Ibid.). Ces connaissances se concrétisent par une maîtrise des conventions structurelles, et un savoir sur ses retombées ainsi que sur les normes sociales et communicationnelles.

Selon M-A. Lord (Ibid), cette vision sous-tend un aspect social peu étudié par M. Dabène, puisque les genres sont des objets didactiques mais à l'origine sociaux, conçus pour répondre à un des besoins pratiques de la langue au sein d'une société. Cela implique la considération sociale d'un usage particulier de l'écriture.

De ce fait, l'aspect social est également, étroitement lié à cette composante vu la grande influence du social comme arrière-plan naturelle de l'école et donc comme un contexte récurrent de la situation communicative.

- **La composante textuelle**

« Elle renvoie aux phénomènes liés à la grammaire textuelle (reprise de l'information, unité du sujet, etc.) assurant la progression et la cohérence textuelles » (M-A. Lord, 2008 :36). Pour assurer la progression thématique et discursive au produit scriptural, la composante textuelle comporte les aspects suivants :

- **La cohérence** ou l'enchaînement des idées pour former un texte clair et efficace qui respecte la chronologie du raisonnement.
- **La cohésion** ou l'utilisation des procédés d'articulation et de reprise.
- **La structuration textuelle** ou l'organisation du texte en trois parties : notamment l'introduction, le développement et la conclusion.

- **Les marques du genre** ou les traits distinctifs d'un genre discursif, à savoir : les temps verbaux, les procédés spécifique à un genre comme la description pour la narration, le registre de langue, la terminologie, les structures des phrases, etc.

- **La composante encyclopédique**

Elle s'envisage dans les connaissances générales qui permettent de rédiger à propos d'un sujet particulier.

Au de-là des savoirs formulés par M. Dabène, **les savoir-faire** du scripteur sont des éléments constitutifs de sa compétence scripturale. Ils représentent la deuxième partie de la sa conception de cette compétence. Ces savoir-faire désignent les mécanismes que l'apprenant scripteur doit acquérir, pour bien manipuler et tirer profit de cette multiplicité de savoirs.

La troisième partie concerne **les représentations** et les motivations de l'apprenant nommés « rapport à l'écriture » (B. De Miniac, 2002 cité par, M-A, Lord, 2009 : 03) par M-A. Lord¹. Ce rapport est défini comme « une relation de sens et de signification (...) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit dans toutes ses dimensions » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006, cité par M-A. Lord, 2009, 03).

De sa part, la didacticienne considère cette partie comme une septième composante des savoirs ciblés par la compétence scripturale, vu son influence considérable sur le processus d'écriture. En effet, cette relation qui se manifeste dans la façon d'apercevoir et d'appréhender le sujet ainsi que dans les différentes idées et conceptions qui en découlent, est déterminante à l'égard de l'écrit à produire.

En outre, Le linguiste et didacticien M. Dabène (1987), tient le mérite d'être le premier à apporter une réflexion scientifique à la compétence scripturale et à sa modélisation référentielle en didactique (Vincent, 2021 : 164). D'ailleurs, le modèle ci-dessus détaillé, proposé de sa part et ajusté de la part de M-A. Lord, sous-tend les bases enseignables de l'écriture. Cette réflexion a été suivie de celle d'Y. Reuter à ce sujet (1996), une autre figure majeure en didactique de l'écriture.

¹ La didacticienne, à son tour a emprunté le concept de M. De Miniac.

Mettons la lumière pour le moment sur les rudiments de l'apport théorique d'Y. Reuter.

D'après ce dernier : La « compétence scripturale » comprend trois grandes composantes : les savoirs ; les représentations ; les investissements et les valeurs ; les opérations » (Y. Reuter, 1996 : 68). Cette définition témoigne de convergences et de divergences par rapport à celle développée par M. Dabène. Il en conserve les savoirs, telles que première composante de la compétence scripturale. Ensuite, il annexe les investissements et les valeurs aux représentations et omet les savoir-faire en les substituant aux opérations incluant implicitement ces derniers.

Quant aux savoirs, ils sont quasiment les mêmes sur le plan sémantique et descriptif, tels que présentés par M. Dabène, avec quelques nuances que nous jugeons inutile de mettre en lumière.

La deuxième composante incluant les représentations, investissements et valeurs, est liée selon Y. Reuter, à l'activité elle-même de l'écriture, au contexte, au destinataire, au destinataire, aux objets et aux contenus textuels. L'exemple qu'il donne à propos de la représentation textuelle est le mythe du premier jet, autrement dit, l'écriture d'inspiration qui provient du néant (et non d'un processus cognitif complexe tel que précédemment défini).

Les opérations sont divisées en quatre catégories qui font allusion aux étapes définitoires du processus d'écriture déjà décrit, à savoir : la planification-maturation, la textualisation, la scription et la révision. . Evidemment, Il détache l'étape de mise en texte ou de rédaction en deux opérations : premièrement, la textualisation en référence à l'organisation structurelle du texte par rapport à la situation de communication et au message à transmettre, et deuxièmement, la scription en rapport avec la concrétisation des habiletés « psychomotrices » et « graphovisuelles » par une maîtrise formelle de l'écriture.

En face de ces modèles connexes, B. Kevyn et l'équipe de formateurs associés (S. Basile, 2021 :03) conduisent une vision de l'acte d'écrire un peu plus large. Il propose à la compétence scripturale ou plus simplement, à l'habileté à écrire le modèle « **mille-feuille** » (Ibid) où une multitude de dimensions sont en interaction.

Nous présenterons le schéma qui regroupe ces dimensions de sorte qu'elles résument le processus de construction «d' « une compétence à écrire » (Ibid) ou d'une compétence scripturale, suivi de son interprétation.



Figure I. 1: La modèle « mille-feuille » : La construction d'une compétence à écrire¹

Primo, la dimension linguistique est la première dimension à prendre en compte par ce modèle, tout comme pour les précédents. Elle consiste en la structuration graphique, sémantique, morphologique, syntaxique et en termes de respect de la ponctuation et de rigueur orthographique .

Le modèle est mis en lumière par S. Basile dans son article scientifique « *Ecrire, un processus complexe* » (2021 : 04).

Secundo, **la dimension graphomotrice** (Ibid) est mise dans l'équitation de ce modèle par un intérêt dédié au geste et à la posture d'écriture comme acte matériel, physique et concret, à ce propos, C. Basile donne l'exemple des scripteurs ayant des difficultés en écriture cursive, pour qui cette dimension est peu assurée. Nous notons que les traces de cette dimension sont perceptibles dans les opérations dont Y. Reuter s'est intéressé dans son modèle, et donc avec moins d'attention vis-à-vis cette prise en compte.

Trio, **la dimension matérielle** (Ibid) concerne les outils matériels d'appui à et le support d'écriture de la main et le stylo jusqu'au papier ou support numérique. Ces deux dernières dimensions sont beaucoup plus à mettre en considération lors des stades débutants d'apprentissage de l'écriture, elle se rapporte à l'aspect matériel de l'écriture.

Tertio, **la dimension affective** (Ibid), renvoie au « rapport à l'écriture » soutenu par M. Lord ou aux « représentations » formulé par M. Diabène. Elle a trait à l'implication du scripteur dans son script.

Ensuite, **la dimension lectorale** (Ibid) s'intéresse à l'interaction lecture /écriture, et à l'essence de l'écrit qui réside dans son lisibilité d'abord par le scripteur pour vérifier sa pertinence et son aptitude à être lu de prime abord et saisi. Autrement dit, avoir conscience que tout le processus d'écriture n'aura nullement d'utilité, si le produit final est illisible.

De plus, **la dimension langagière** peut être rapprochée de la composante pragmatique avancée par M. Dabène, en ce qu'elle s'intéresse aux situations contextuelles et à ces éléments tributaires (la visée de l'écrit, le destinataire, le genre textuel) mais avec une référence à l'oral comme pratique type de la langue (pour le FLM notamment).

Enfin, **la dimension cognitive** renvoie aux savoir-faire proposés par M. Dabène, et donc aux stratégies dirigeant l'écriture.

Il va de soi que ce modèle présente plusieurs convergences avec les deux précédents, plusieurs équivalences sémantiques s'y trouvent reformulées. Or, nous témoignons d'un intérêt particulier à l'aspect matériel de l'écriture et dont la lecture fait partie intégrante, contrairement aux autres modèles focalisés pratiquement sur son aspect abstrait, en tant qu'émissions significatives à plusieurs finalités sans évocation de son rapport avec la lecture.

Quoiqu'il en soit, « Cet ensemble de dimensions se développent à tous les niveaux durant la scolarité obligatoire » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 270). Ces dimensions dressent les fondements et les directives de l'enseignement de l'écriture et développent, si soigneusement prises en compte, la compétence scripturale de façon constante pour qu'elle puisse répondre à des attentes sociales au biais de l'école.

2.3 Les principales entrées dans la didactique de l'écriture

« L'apprentissage de l'écriture est une des finalités fondamentales de l'enseignement. La découverte des principes du système graphique et le développement de l'écriture comme outil de communication et d'expression font partie des objectifs prioritaires de l'école » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 269) voire de la société.

A dessein d'atteindre pleinement ces objectifs, il convient d'explicitier l'enseignement du processus d'écriture en l'accompagnant par des pratiques coopératives et des principes d'action le plus simplement et directement possible suivant les directives des modèles dédiés à la construction d'une compétence scripturale.

Dans cette perspective, B. De Minniac (2007) cité par C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (2019 : 275) accorde une réelle attention à cet accompagnement, du point de vue de la communauté des chercheurs en didactique de l'écriture. Il a fait un bilan sur les formulations productives issues des travaux innovants en didactique de l'écriture, faisant ressortir les pratiques de référence et les modalités clés de mise en œuvre de l'enseignement de la production écrite. Son initiative s'affiche comme étant le concentré de ces interventions et se traduit par une pluralité d'entrées, synthétisée comme suit :

a. « L'appropriation du code et des fonctions de l'écrit dans les premières étapes de la scolarité » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 275)

F. Gazerani appuie cette entrée en constatant que « le fait d'introduire des activités d'écriture dès le début de l'apprentissage favorise la prise en conscience, par l'élève, de la nature langagière de l'écrit » (F. Gazerani, 2014 : 25)

Elle réfère à l'apprentissage précoce de l'écrit, doublement orienté. Il aura en effet un aspect matériel relatif à la réalisation physique de l'écriture et un autre immatériel qui

attribue un rôle palpable à cette réalisation. En d'autres termes, l'enfant dès son début de scolarité s'approprie les codes linguistiques graphiques voire l'alphabet, il s'entraîne à encoder (écrire) pour produire des graphèmes puis des signes, il découvre leur correspondance phonétique et commence à manipuler des émissions sonores à partir d'un écrit. En effet, « L'écriture d'un mot inconnu suscite tout un travail d'analyse phonographique poussant l'élève à connaître les relations entre les phonèmes et les graphèmes de la langue. »(Ibid.)

L'apprenant progresse ainsi jusqu'à ce qu'il parviendrait à reconnaître les fonctions sémantiques des unités graphiques apprises, le deuxième niveau de maîtrise de l'écrit et par la suite les fonctions d'un discours dans la vie pratique (les types textuels).

b. « L'élaboration de dispositifs d'enseignement et d'évaluation relatifs à des projets d'écriture » (Ibid).

La pédagogie de projet s'avère être une démarche promotrice des mécanismes en production écrite. Elle permet d'ailleurs à l'apprenant de mobiliser activement ces savoirs et savoir-faire, influencés par sa représentation et motivation (M. Dabène, 1987) au sein d'un processus d'écriture accompagné par l'enseignant. Ceci émane en grande partie du sens que peut créer une rédaction sous forme de projet d'écriture qui réfère à une situation de communication authentique. Un renforcement des mécanismes réflexifs se voit fortement étayé et une vraie compétence scripturale se voit construite.

c. « Les procédures d'écriture et de réécriture en classe et les fonctions des brouillons et des écrits intermédiaires des élève » (Ibid).

Ces procédures reflètent le processus d'écriture. On souligne la nécessité de respecter toutes les étapes de ce processus de la planification jusqu'à la révision avec un accent particulier mis sur le brouillon comme une activité de réécriture permettant le passage fluide et harmonieux d'un plan d'idées désordonnées à un texte bien structuré, servant alors la mise au point de l'écrit

d. « La caractérisation et la modélisation didactique des types de discours et des genres textuels pour l'enseignement » (Ibid).

L'attention est portée à une conception d'un modèle d'enseignement de l'écrit qui repose sur les types discursifs et les genres textuels. Ce modèle doit regrouper un ensemble

de démarches de transposition, d'adaptation et de caractérisation de chaque type ou de chaque genre à part. Cela est susceptible de donner plus d'accessibilité et de légèreté à leur apprentissage.

En réalité, cet objectif est déjà atteint par rapport aux types de discours mais pas réellement quant aux genres textuels¹, dont la rentabilité didactique apparaît considérable.

e. « La place de l'écriture dans l'apprentissage d'autre disciplines ». (Ibid).

Cette entrée renvoie aux « représentations » de l'apprenant à qui, M. Dabène assigne un rôle implicatif et motivationnel, qu'elles concernent la fonction de l'écrit à produire en particulier ou celle de l'activité de l'écriture en général. En effet, avoir conscience de la valeur de son écriture, non seulement comme objet enseigné mais aussi comme objet et outil d'enseignement, peut faciliter la progression dans toutes les disciplines. A titre d'exemples, prendre des notes et organiser ses pensées sont deux outils indispensables d'apprentissage, qui se servent de l'écriture comme moyen principal. Sa rentabilité réside également dans sa transférabilité, tout comme la lecture, à la vie pratique pour servir les tâches quotidiennes.

f. « L'enseignement de l'orthographe » (Ibid).

L'importance de l'enseignement de l'orthographe est bien évidente, vu son rôle déterminant quant à la maîtrise de la langue et le transfert réussi des messages le plus clairement possible, de par l'écrit produit. Il est manifeste à ce stade que l'auteur privilège l'enseignement de l'orthographe, qui passe au premier plan selon lui, par rapport aux autres composantes de la dimension linguistique de l'écrit.

g. « Les nouvelles technologies au service de l'écriture » (Ibid).

Un enseignement / apprentissage qui répond aux besoins des apprenants doit inévitablement veiller à réaliser une compatibilité avec leurs préférences, ainsi qu'avec leur rythme et leur modalité d'apprentissage, ce qui développe leur motivation.

L'exercice de l'écriture à l'ère actuelle est fortement enrichi et favorisé à travers les supports numériques. Leur pouvoir réside en la programmation facile et rapide d'une tâche de rédaction en proposant d'innombrables procédés d'aide. Un enseignement qui prend en

¹ C'est le cas de l'école algérienne avec tous ses paliers.

compte le rôle pédagogique du numérique serait un enseignement interactif, qui facilite l'accès à l'apprentissage.

h. « Les formations en écriture para ou postscolaires, notamment en ateliers d'écriture inventive » (Ibid).

L'écriture para ou post scolaire et l'écriture inventive¹ sont des moments intimes, où l'apprenant peut se libérer à soi-même. L'atmosphère scolaire avec toutes ses normes peut limiter sa créativité en termes d'écriture, et freiner sa conduite psychoaffective. Ceci dit, ces formes d'écriture qui se présentent avec le même principe de la lecture cursive, favorisent la créativité du scripteur en donnant goût et plaisir à l'acte lui-même et en l'impliquant davantage dans son écrit.

i. « Les interactions entre la lecture et l'écriture » (Ibid).

Appuyer son enseignement de langue, sur le rapport lecture / écriture est l'entrée didactique la plus importante, pour nous. Ce rapport nous serait plus fructueux dans le sens allant de la lecture vers l'écriture, ainsi la lecture sert de support de départ ou de répertoire d'idées, à l'écriture. La rentabilité en ce sens serait notable plus que pour le sens contraire (mais l'avantage de l'écriture par rapport à la lecture est toujours présent, notamment par les annotations effectuées pendant la lecture). « Les élèves doivent donc avoir des modèles inspirants pour apprendre ; nos bibliothèques de classe doivent être constituées d'une multitude de livres d'auteurs inspirants, particuliers, qui seront les points de départ pour de nombreuses situations d'écriture » (M. Villeneuve-Lapointe, G. Carpentier, 2016 :90).

Compte tenu de ce point de vue et de la portée éventuelle de cette démarche, nous explorons ses principes, ses enjeux, et son exploitation ci-après.

3. La corrélation lecture / écriture

3.1 Aperçu théorique et applicabilité

La dichotomie lecture /écriture s'inscrit dans un cadre théorique assez riche (F. Gazerani, 2014 : 34). Une grande vague de chercheurs se sont intéressés à la question du rapport entre la lecture et écriture, ont pris part à sa définition et se sont penché vers la

¹ Cette forme d'écriture s'apparente à l'écriture de réception expérimentée dans le cadre de notre investigation parmi tant d'autres stratégies abordant la lecture et l'écriture. L'issue de cette expérimentation est développée dans les chapitres IV, V et VI.

question de sa réalisabilité selon des angles d'approches distincts. Mais ce, sans pour autant aboutir à un modèle référentielle qui définit clairement ses pratiques et ses modalités, son exécution reste encore floue compte tenu de la variété des perspectives la concernant. Nous passerons en revue dans cette partie ces divergentes perspectives.

En préambule, appuyée en particulier sur le pouvoir de la lecture littéraire vis-à-vis l'apprentissage langagier, I. Gruca (1993) citée par S. Mathis Tebib « a identifié trois raisons qui justifient l'étude de textes littéraires en classe de FLE, à savoir un « développement de la compétence linguistique », par l'acquisition d'un lexique nouveau, l'étude de faits de langue notamment, puis le développement d'une « compétence textuelle » et enfin la mise en œuvre d'une « compétence scripturale ». (S. Mathis Tebib, 2023 : 42). Elle aborde la relation d'intérêt entre la lecture et l'écriture par son reflet sur la construction d'une compétence scripturale, produit du développement des compétences notamment linguistique et textuelle (composantes de la compétence scripturale selon M. Dabène¹).

B. Lété adjoint ces propos, avec un accent mis sur le rôle de la lecture dans le développement d'une compétence linguistique basée sur l'orthographe, il note :

« L'apprentissage de l'écrit implique à la fois la maîtrise de la lecture et de l'orthographe. Dans les modèles intégrateurs, on considère que ces deux compétences se développent en interaction. (...) . Chaque identification réussie d'un nouveau mot par l'intermédiaire du décodage fournit une occasion d'acquérir les représentations orthographiques des mots sur lesquelles reposent la lecture et l'orthographe. » (B. Lété, 2018 : 01).

Selon lui la maîtrise de l'écriture est conditionnée à une maîtrise de la lecture et aussi de l'orthographe, et une maîtrise de la lecture induit implicitement une familiarisation avec l'orthographe et donc sa maîtrise progressive. La lecture ouvre de ce fait, la voie vers l'appropriation des compétences multiples.

L'auteur ajoute à ce propos que « l'exposition à l'écrit (les lectures de l'enfant) a un rôle important dans la production orthographique car celle-ci repose en grande partie sur l'exploitation des connaissances acquises en réception de l'écrit. » (B. Lété, 2018 : 01)

1 Cf. 2.2. Les principales entrées dans la didactiques de l'écriture-f- l'enseignement de l'orthographe, ci-dessus p 62.

Sa position répond surtout aux besoins des jeunes apprenants de langue qui sont en phase d'appropriation des bases orthographiques, et pour qui le texte peut servir de référence notamment pour reconnaître l'orthographe correcte. Cela fait référence à l'entrée à l'écriture, proposée par B. De Minniac¹, qui souligne au même titre que B. Lété, l'importance d'un enseignement de l'écrit basé sur l'orthographe voire sur le lien lecture / orthographe.

Ces deux points de vue soutiennent exclusivement la rentabilité de la lecture par rapport à l'écriture en négligeant le sens contraire.

Attardons-nous désormais sur ce qui est plus répandu dans la communauté didactique. Nous allons nous focaliser sur les prises de position qui concilie les deux sens, en d'autres termes, sur « l'idée bidirectionnelle selon laquelle la lecture et l'écriture sont interactives et interdépendantes » (F. Gazerani, 2014 : 26).

J. Giasson soutient l'indissociabilité et l'interactivité de ces deux pratiques de langue, en réaction à ceux qui préfèrent cloisonner leurs enseignements. Il écrit :

« Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles. On ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais parler dans son environnement .Il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociable dans l'apprentissage de la langue écrite » (J. Giasson, 2007 : 62).

L'interaction dans sa dimension bidirectionnelle est bel et bien nécessaire, dans la mesure où « La lecture et l'écriture ont beaucoup d'impact, l'une sur l'autre » (G. Shanahan, 2006, cité par, F. Gazerani, 2014 : 26) et « chacune de ces activités fonde l'autre et en améliore la pratique » (Oriol-Boyer, 2001, cité par, F. Gazerani, 2014 : 25).

F. Gazerani légitime cet engagement, en pensant que « la lecture et l'écriture forment véritablement deux aspects de l'activité de production de sens. Dans l'interaction lecture-écriture, le gain et les avantages sont partagés également entre les deux parties de l'interaction. La lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement » (Ibid. : 27). Elle considère la lecture et l'écriture comme deux côtés d'une même médaille, l'apprentissage

¹ Cf. « L'enseignement de l'orthographe » présenté ci-avant, p 64.

primordial qu'elles dispensent est fondé sur le sens de la langue écrite (J. Fijalkow, 2003, cité par E. Delplanque, 2012 : 19), elles sont toutes les deux au service de la compétence langagière. Elles doivent donc être en interaction permanente pour permettre à l'apprenant de profiter du double bénéfice qui lui est proposé.

L'auteure poursuit sa théorie, en illustrant :

« La didactique de l'écriture a depuis toujours, mis en évidence les effets de la lecture sur la production de textes (...) Lire aide les élèves à trouver les idées, à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer, à enrichir leur vocabulaire, à épurer leur style et à s'approprier les structures textuelles; en revanche, écrire aide à mieux comprendre le travail des écrivains, incite à lire afin de se rendre compte de la manière dont les textes sont construits » (F. Gazerani 2014 : 26).

L'interactivité se constate d'une part dans l'aptitude de l'écriture à développer des mécanismes exploitables à l'écrit et d'autre part dans la capacité de l'écriture à rendre une lecture plus compréhensible.

Malgré cette évidence, « chez les enseignants, la relation entre lecture et écriture, dont on attend des bénéfices substantiels, est pensée en règle générale, sur le mode de la coexistence féconde plutôt que celui de l'articulation et de l'interaction active » (B. Delforce, cité par, R. Halène, 1994 :232). Les pratiques de terrain attribuent peu d'intérêt à cette approche, l'enseignement séparé de chacune des pratiques affirme sa dominance.

E. Delplanque justifie ce problème par « la difficile mise en relation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (E. Delplanque, 2012 : 19). Elle explique cette difficulté à l'issue de J. Fijaklow (2003) qui s'intéresse à la question de l'articulation optimale entre lecture et écriture, en supposant que :

« Ces deux apprentissages n'ont pas les mêmes fonctions. L'écriture est un outil d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue et elle permet de constituer une base de données grâce à la lecture. La lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente l'écriture. Elle permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe » (E. Delplanque, 2012 : 18-19).

La variété des fonctions qui distinguent la lecture de l'écriture entraîne une difficulté d'équilibrage de leurs enseignements. Cela fait, selon lui, appuyé sur les propos d'Y.

Reuter, que « les débats actuels restent beaucoup plus polarisés sur la lecture que sur la production d'écrits. » (Ibid : 19).

Au regard de ce qui précède, J. Fijalkow souligne la nécessité de rétablir cet équilibre. Il voit qu'« il faut d'abord ne pas privilégier une compétence par rapport à l'autre (...) les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes » (J. Fijalkow, 2003 : 138). Ainsi il insiste sur la faisabilité et l'importance dans l'enseignement / apprentissage de définir un nouveau rapport entre ces deux exercices langagiers. En effet, outre les différences entre les deux activités, « la lecture et l'écriture ont des bases communes de connaissances » (Fitzgerald, 1990, 1992, cité par (F. Gazerani 2014 :26).

Selon T. Shanahan (2006), cité par F. Gazerani, :

« Lire et écrire sont dépendants à travers les bases cognitives communes des habiletés telles que les systèmes visuel, phonologique, sémantique et les mémoires à court et à long terme, et ce qui améliore ces habiletés, a les mêmes implications pour le développement de la lecture et de l'écriture. La cognition dépend d'un seul univers de connaissances substantives qui peut être planifié pour les fonctions différentes, comme la lecture et l'écriture » (F. Gazerani, 2014 : 26).

Il met l'accent sur les facteurs qui rendent possible, un enseignement combiné des deux démarches. Il s'appuie sur les convergences entre les deux processus de réalisation de chacune des activités, à savoir : les bases de connaissance communes qui interagissent au sein de pratiques langagières connexes pour servir la langue.

3.2 Logiques standards de mises en œuvre

En principe, pour tous niveaux d'apprentissage, « Des liens entre les activités de lecture et d'écriture sont [...] à construire avec les élèves, pas nécessairement de façon simultanée mais organisés dans une même séquence d'enseignement. (E. Delplanque, 2012 : 19).

Fidèle à cette tradition, Le Golf (2010), cité par E. Delplanque (Ibid.) développe deux logiques de corrélation lecture / écriture :

a. L'interaction simple

Le principe de cette logique étant la faisabilité des deux pratiques séparément mais en ciblant une interaction au sein d'une même séquence d'apprentissage. Ce geste ne relève pas d'un enseignement cloisonné entre lecture et écriture mais, combiné de par une relation créée par l'enseignant à l'issue de la lecture ou de l'écriture, le plus souvent en vue d'établir une évaluation de compétences. F. Gazerani prenant appui sur les propos de Le Goff, vulgarise :

« En relation avec une consigne d'écriture, les textes lus sont des références en vue de la production d'un écrit et les critères de réalisation sont également établis. (...) En réalisant une pratique d'écriture, l'élève fait état d'une première rencontre, trace un parcours de lecture en compréhension. Par ailleurs, l'élève peut envisager des hypothèses et inscrire son texte dans le texte de l'auteur. Ces écritures de la réception, comme l'indique Le Goff (2010), forment effectivement l'activité inaugurale de la lecture » (F. Gazerani, 2014 : 32).

Elle donne l'exemple d'une tâche de corrélation, allant de la lecture vers l'écriture mais réalisant implicitement le sens contraire. De la sorte, la lecture sert l'écriture en lui proposant une écriture de réception, et cet aller de l'écriture vers la lecture s'effectue pendant l'accomplissement la lecture elle-même. Le rôle de l'écriture y'est considérable pour bien saisir le sens du texte ou de l'ouvrage. Ce mécanisme, qui nous paraît assez riche et enrichissant dirige notre travail expérimental, en tant que démarche de réalisation de cette interaction compatible avec notre public, et qui pourrait favoriser, pour nous, son implication.

b. L'interaction combinée

Cette interaction étant plus élaborée repose sur « le va-et-vient constant entre la lecture et l'écriture » (Ibid. : 33).

F. Gazerani explique ce dispositif :

« Dans l'interaction combinée, le type d'activité organisée est axé sur la chaîne d'interaction écriture/lecture/écriture/lecture et intègre également des situations d'oral et ces activités favorisent « la mise en œuvre d'une problématisation conjointe de la lecture et de l'écriture ». L'interaction combinée met en valeur l'enseignement des stratégies qui permettent d'affronter les aléas et l'inattendu et de modifier leur développement en fonction des informations requises en cours d'action » (Ibid.)

Selon elle, le dispositif adopte une approche plus complexe, en procédant par une lecture interrompue par des analyses interprétatives écrites mais aussi orales. L'activité est faite de façon conjointe visant à la fois le développement explicite des compétences en lecture et en écriture et l'adaptation implicite à un enseignement modulable en fonction du contexte et donc l'entraînement à un apprentissage improvisé et inattendu.

Nous notons que, qu'elles soient simples ou combinées « il existe des interactions entre les deux pratiques à tous les niveaux d'apprentissage et à différents niveaux d'appréhension de ces activités » (Ibid.). Chaque niveau d'apprentissage doit procéder par sa propre démarche d'exploitation de ce bénéfice mutuel (lecture / écriture). Même si les principes de bases sont communs, les pratiques compatibles au niveau élémentaire basée sur l'acquisition de l'orthographe et des rudiments de la langue ne sont plus les mêmes à appliquer avec un niveau avancé d'apprentissage langagier. La part de transposition didactique de l'enseignant est aussi importante à cet égard.

3.3 Principes et pistes pratiques en harmonie avec le niveau avancé d'apprentissage de la langue

Selon Quignard (1990) cité par E. Delplanque « On ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Ecrire c'est traduire sous forme de livre tout ce qui a été écrit – du moins tout ce qu'on a lu (...) Qui écrit a lu. » (E. Delplanque, 2012 : 19).

L'auteur indique que lire est une évidence pour pouvoir écrire. Cette formulation fait penser que la lecture permet de façon immédiate de disposer des savoirs et savoirs faire nécessaires pour développer une compétence scripturale. Alors que ce n'est pas le cas !

F. Gazerani vient réfuter cette pensée que les bons lecteurs sont forcément de bons scripteurs, elle prononce : « Il y a trop d'enseignants qui croient à tort que les transferts entre la lecture et l'écriture se réalisent de façon naturelle, sans besoin d'intervention didactique (...) Malgré leurs ressemblances, la production et la compréhension de texte comportent des différences et le transfert de l'une vers l'autre ne s'effectue pas de façon automatique » (F. Gazerani, 2014 : 28).

La reconnaissance d'un mot en l'occurrence, dans une lecture ne désigne pas forcément pouvoir le reproduire correctement dans son écrit, le transfert n'est donc pas toujours spontané.

Or, Préfontaine (2001) cité par F. Gazerani, déclare que « l'interaction entre la lecture et l'écriture n'a pas encore livré tous les secrets de son alchimie et bien que la plupart des études mettent en évidence l'amélioration de l'écriture par la lecture et vice versa, on ne sait toujours pas comment cette interaction se réalise » (F. Gazerani, 2014 : 31).

Comme il n'y a pas existence jusqu'à présent de modèle de pratiques standards, référence pour cette corrélation, permettant ce transfert fluide des habiletés d'une pratique à l'autre, il incombe à l'enseignant, de faire appel à sa créativité pour planifier. D'ailleurs, outre le choix d'une modalité d'interaction, qui soit simple ou combinée, première étape de mise en œuvre optimisée de la corrélation. L'enseignant doit veiller par la suite à optimiser le résultat par « un tutorat spécialisé » (Allington, 2005, cité par F. Gazerani, 2014 :34) sous-tendant une planification des modalités compatibles avec sa classe notamment d'un niveau avancée d'apprentissage (lycée ou université). Il doit programmer la tâche tout en faisant appel aux principes pratiques avancés ci-après, compatibles avec cette catégorie.

F. Gazerani (2014) à l'issue d'Allington (2005), dévoile les piliers de l'enseignement efficace de lecture écriture. Nous en citons, **le privilège de l'écoute individuelle par une organisation appropriée de la classe¹, le choix des lectures adaptées aux apprenants (accessibilité langagière et intellectuelle), la réciprocité des effets provoqués entre la lecture et l'écriture, notamment en jouant sur le facteur de représentation du rapport lecture/ écriture et l'accompagnement de cette démarche par des stratégies spécifiées.**

Nous nous inspirons de ces piliers ainsi que d'autres théories pour concevoir les pistes pratiques concordant avec le niveau avancé et susceptibles d'influencer le transfert :

a. Favoriser la représentation des apprenants vis –à vis l'interaction lecture / écriture

Selon F. Gazerani :

« Comme les effets réciproques de la lecture et de l'écriture ne se réalisent pas automatiquement, les conceptions des élèves concernant la relation entre ces deux pratiques peuvent influencer positivement ou négativement leur capacité à explorer les liens entre ces

¹ Cf. M. Oumiloud (2020) « *Le rôle de la pédagogie différenciée en classe de FLE. Cas de la 5^{ème} année primaire* ». L'organisation de la classe qui privilège l'écoute individuelle est minutieusement traitée dans cet ouvrage.

deux activités langagières Une représentation positive des liens entre la lecture et l'écriture peut alors jouer un rôle décisif dans le transfert des savoirs entre les deux pratiques » ((F. Gazerani, 2014 : 31).

Prendre appui sur l'approfondissement de cette conception des apprenants du rapport lecture / écriture en amont de l'exercice, est primordial. Cela se fait par des « discussions métacognitives » (Ibid) qui portent sur la raison d'une telle corrélation notamment les ressemblances et le gain partagé entre les deux pratiques, les aidant ainsi à prendre conscience de cette interaction, sans pour autant inculquer chez eux l'impression d'un transfert automatique immédiat inhérent aux simples gestes lire/écrire ou écrire / lire.

La discussion avec des apprenants à un stade avancé serait plus fructueuse que celle engagé avec des enfants, pour qui avoir conscience de cet avantage, de façon abstraite, non palpable serait difficile. Il est aussi notable que le risque de surévaluer ce geste en le prenant comme naturel, serait plus grands pour eux.

b. Structurer des exercices performants

F. Gazerani met en évidence « la nécessité de construire des situations didactiques de lecture / analyse d'écrits susceptibles d'induire des transferts, de la lecture aux compétences de production » ((F. Gazerani, 2014 : 31), en désignant à l'élève « ce qu'il y a à transférer pour qu'il puisse le faire » (Ibid). Cet accompagnement par la mise en correspondance constante entre lecture et écriture est crucial pour acquérir par la suite des mécanismes de transfert automatique.

Au terme de l'exercice efficace, se confirme la représentation du rapport préalablement crée par l'enseignant. Oriol-Boyer pense qu' « en ayant conscience des règles langagières explicitées, le lecteur peut se les approprier en les reproduisant pour s'entraîner ou pour pratiquer une écriture créative » (Oriol-Boyer, 2001, cité par F. Gazerani, 2014 : 32).

La contextualisation et la planification rigoureuse des exercices notamment langagiers centrés sur l'interaction lecture écriture est primordial tant pour l'effet de l'exercice elle-même que pour son rôle par rapport à la représentation de cet acte, ce qui peut par la suite maximiser les effets. Outre cet effet relatif au résultat concret de la tâche elle-même, l'enseignant peut revenir à cette occasion, sur la conception positive du rapport en créant des discussions complémentaires aux premières, confirmant cette influence mutuelle.

L'effet alors serait plus remarquable chez les apprenants de niveau avancé que chez ceux du niveau élémentaire.

c. Privilégier des choix de lecture adaptés

Le choix du livre à lire est déterminant¹ quant à l'implication de l'apprenant dans sa lecture et son écriture voire par rapport à l'issue de l'activité de corrélation toute entière.

En l'occurrence, « Il convient (...) de varier les genres textuels abordés en classe, ce qui peut faire la lumière sur les genres qui sont plus susceptibles que d'autres, pour favoriser le lien entre la lecture et l'écriture » (Préfontaine, 2001, cité par F. Gazerani, 2014 : 34). Prendre appui sur une approche générique de choix lectoraux, qui tient compte de la situation d'apprentissage s'avère fructueux. De plus, l'accessibilité de langue est aussi un critère important qui doit influencer le choix.

Pour ce niveau avancé, la langue simple et claire ne ferait probablement pas obstacle, et les genres à proposer doivent correspondre à la tranche d'âge en question. La littérature de jeunesse par exemple lui est entièrement inappropriée.

d. Eveiller l'esprit analytique et créatif

Le linguiste S. Krashen (1984) suggère qu'après avoir acquis les codes de la langue, ce qui est le cas des niveaux d'apprentissage avancés (lycée et université), « d'autres facteurs entrent en jeu, comme l'imagination et la logique » (F. Gazerani, 2014 :27) lors du passage de la lecture à l'écriture. La maîtrise de la langue n'est pas suffisante pour pouvoir interpréter la lecture de manière optimale, cela dépend de l'investissement et de l'engagement actif que le choix lectoral notamment confère à l'apprenant, accompagné du soutien de son esprit analytique et créatif par l'enseignant. Autrement dit, deux facteurs favorisent l'usage de l'esprit critique et analytique pendant la lecture, ce qui se reflète sur l'écriture : le bon choix lectoral et la posture de l'enseignant qui doit laisser place à la créativité de l'apprenant sans fixer des limites à son imagination ou à sa réception².

De plus, « la lecture distanciée » comme avancé par Oriol-Boyer (2001) et cité par F. Gazerani, (2014 : 33) est aussi, selon lui une logique analytique à privilégier par cet enseignement durant l'étape de lecture. Cette position consiste en la mise à distance du

¹ Cf. Chapitre IV. Pourquoi une focalisation sur le choix de lecture imposée aux apprenants ? p 223.

² Cf. 2.1. La réception au cœur de la lecture littéraire, ci-dessus p 27.

lecteur par rapport au texte, en ayant conscience qu'il est devant « un produit fabriqué ». Cette conscience incite à une réflexion approfondie sur la lecture. En effet, « c'est à partir du moment où le lecteur (qui peut être l'auteur) prend sa distance avec le texte qu'il accède à la production esthétique : il acquiert en effet ainsi la capacité de modifier ce qu'il lit, c'est-à-dire, le pouvoir d'écrire » (Ibid.). Nous notons pourtant que cette distanciation, comme déjà souligné¹, doit être accompagnée d'une participation notamment lors d'une lecture littéraire (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, 2019 : 233) permettant le va-et-vient entre réflexion approfondie et implication dans l'œuvre générant goût de lecture.

e. Corréler l'écrit à l'oral

Y. Fijalkow, (2003) prône « l'articulation des connaissances à acquérir dans l'écriture sur les connaissances acquises dans l'oral » (Ibid. : 33). Cela réfère à une « socialisation des activités » (Ibid) de prime abord par des échanges collectifs de classe qui précèdent l'activité de l'écriture et donc l'influençant d'une manière ou d'une autre, et ensuite par l'oralisation de cet écrit, au moyen d'une lecture à haute voix susceptible d'influencer les prochaines écritures compte tenu de la motivation qu'elle peut procurer.

A ce propos, E. Delplanque précise que « les élèves pourraient oraliser leurs propres écrits (lire des parties rédigées au cours d'un exposé ou lire un écrit de travail) pour les communiquer aux autres, pour s'autoévaluer ou encore pour mémoriser. La lecture à haute voix pourrait donc être un lien entre la lecture et l'écriture » (E. Delplanque, 2012 : 24).

¹ Cf. 1.1. Qu'est-ce qu'un processus de lecture ? II. La phase de lecture, ci-dessus. P 22.

Conclusion du chapitre

Ce premier segment de notre étude a été alloué à une réflexion théorique sur la lecture et l'écriture qui a mis en exergue l'importance et la mise en œuvre optimale de la dichotomie lecture / écriture dans un contexte notamment pédagogique.

Cette réflexion est structurée selon trois étapes. Elle s'est partie de la lecture en général et littéraire en particulier aboutissant forcément à la réception littéraire : produit de la réalisation subjective de la lecture littéraire, ainsi qu'à ses enjeux notamment la compétence en lecture littéraire et à ses différentes réalisations didactiques.

La deuxième étape s'est attachée à l'écriture, au potentiel inhérent à sa maîtrise : la compétence scripturale et à son développement optimal sur le plan pédagogique. Finalement, prend forme un examen du lien mutuel entre les deux activités qui invite à réfléchir sur leur corrélation dont il y avait question de mettre en lumière les différents points de vue, les pistes d'application et les enjeux.

A ce stade nous pouvons bien mesurer le rôle de la lecture et de l'écriture comme activités initiatrices, structurantes et motrices de notre dynamique romanesque éducative et donc leur relation étroite avec notre objet d'étude. Cette réalité ouvre la voie vers une élaboration conceptuelle plus approfondie en l'occurrence de la lecture littéraire et de sa considération particulièrement dans notre contexte institutionnel, dans le chapitre à venir.

CHAPITRE II :

De la modélisation didactique au positionnement de l'institution secondaire algérienne de FLE

Ce chapitre s'inscrit au croisement entre le point de vue de la communauté didactico-littéraire autour d'une approche générique de l'enseignement de la langue, de par la lecture littéraire, et la réception de l'enseignement secondaire algérien de FLE, de ce point de vue ainsi que de ses démarches réflexives et opérationnelles constitutives. Il articule un état analytique général autour de l'approche générique et son apport pédagogique, et en parallèle une évaluation prospective des documents officiels et des pratiques dirigeant l'exercice enseignant au lycée algérien.

1. Le modèle didactique du genre littéraire

1.1 Fondements et principes

Pour cerner le champ sémantique et méthodologique du modèle didactique du genre, nous cheminerons depuis la notion « modèle didactique » vers une approche plus spécifique.

V. Sànchez Abchi, V Conti et J-F De Pierro la définissent comme : « Un outil qui permet de structurer et guider le processus d'enseignement et d'apprentissage d'un objet particulier. Défini comme une construction théorique à visée praxéologique » (V. Sànchez Abchi, V Conti et J-F De Pierro, 2024, n.d), dans une intention d'ajuster la formation en fonction d'une attente et d'un objectif donné. Ils la définissent sous deux angles : théorique abstrait, dictant un schéma à suivre pour le programme d'étude, la méthode pédagogique, le contenu disciplinaire, ou bien tous à la fois (comme c'est le cas des genres), et pratique concret, dictant la réalisation et l'actualisation de ces théories.

Ainsi le modèle didactique aura deux caractéristiques, il « constitue une synthèse à visée pratique destinée à orienter les interventions des enseignants ; il dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues. » (B. Schneuwly & J. Dolz, 1997 : 34).

Centré sur la didactisation des genres, il réfère à une configuration de l'enseignement d'une façon à ce qu'il accompagne l'apprenant à la découverte et la compréhension d'un genre littéraire au sein d'une séquence pédagogique ayant pour finalité le développement de la langue. Les lectures génériques doivent prendre part à l'apprentissage de la langue, par le biais de la lecture littéraire authentique, non idéalisée comme objet enseignable comme tel, mais scolarisée comme outil d'enseignement de la langue. Cela permet manifestement de

servir la langue et tacitement d'autres compétences à mobiliser pendant la lecture, qui peuvent différer d'un genre à l'autre.

Et comme l'indique les spécialistes¹, le bénéfice à tirer de cette didactisation de la littérature est énorme en termes de compétence langagière, une naturalisation de ses pratiques pédagogiques par le biais d'une approche générique de la lecture littéraire s'avère indispensable et légitime, notamment pour ancrer cette pratique chez l'apprenant même en dehors de la classe.

Par ailleurs, la dimension générique de l'enseignement de la lecture « suppose toujours une transformation qui passe nécessairement par une intégration et une solidarisation des composantes pointées pour l'enseignement » (Boër & Dolz Mestre 2020, cité par, V. Sánchez Abchi, V Conti et J-F De Pierto, 2024, n.p). Ces composantes ne sont autres que les caractéristiques du genre à enseigner, retenues sur la base de leur pertinence, pour agir sur, de la part de l'enseignant, la mise en place d'un modèle didactique préétabli et donc l'intégration de nouveaux dispositifs d'enseignement en adéquation avec cette posture, et de la part de l'apprenant, la préparation et l'immersion dans une lecture générique.

Enumérer alors les caractéristiques du genre « sera la première tâche de l'enseignant qui procèdera à l'élaboration d'un « modèle didactique du genre ». « Il s'agit d'explicitier la connaissance implicite du genre », et de la matérialiser en objectifs concrets à réaliser en classe» (A. Ammouden, 2020 :76). La mise en évidence et l'appui sur les caractéristiques du genre à enseigner à priori pour dresser un schéma à l'enseignement de cette lecture, se révèle être une étape clé pour franchir le pas vers le modèle didactique du genre.

1.2 Ouverture mais normativité de l'approche générique de la lecture littéraire

Dès sa normalisation en didactique, la notion du genre littéraire « a été largement exploitée et de nombreux genres ont été « modélisés ». Et dès lors, inévitablement, diverses variantes ont été proposées ci et là. » (Boër & Dolz Mestre 2020, cité par, V. Sánchez

¹ J-L.Dufays, J-M. Privat, A. Rouxel, M. Picard, S. Ahr, C. Tauveron, Y. Reuter, B.Veck, C.Simard, etc.

Abchi, V Conti et J-F De Pierto, 2024, n.d). C'est une approche pleinement ouverte à la diversité des lectures, elle n'aura pas de limites, tant qu'elle est centré sur l'intérêt de la classe. Tous genres peuvent être donc didactisés en fonction des critères liés à la situation d'enseignement / apprentissage (par exemple la faisabilité en rapport au profil de l'apprenant et aussi au temps affecté à la tâche).

A ce sujet, nous donnons l'exemple du didacticien J. Dolz a qui élaboré des modèles de genres divers et originaux dans un contexte suisse, nous en citons : « la chanson, le slam, la fable, le roman historique, etc » (Ibid.)

Dans le contexte algérien nous évoquons la didacticienne N. Dellalou qui, dans sa thèse de doctorat intitulée « Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite » (2015 : 155-285), a mis la lumière sur son travail expérimental qui porte sur l'intégration d'une séquence d'enseignement du français au collège, centré sur la lecture du roman policier. Alors que cette idée paraît si nouvelle et originale tant par la nature du genre choisi que par l'âge du public enquêté.

Nous citons aussi notre modèle didactique du genre romanesque éducatif, à développer dans notre partie pratique.¹

Néanmoins, ce modèle didactique centré sur le genre policier a été bien mis en place, dès que l'enseignante, en même temps meneuse de l'expérience (praticienne-chercheuse), était convaincue par la compatibilité de cette adaptation générique avec les caractéristiques de sa classe. Et bel bien l'expérience a apporté un résultat notable.

Il en est pas moins que les variantes génériques à exploiter en classe doivent tenir compte d'une dimension éthique de l'enseignement, comme l'indique J. Dolz. Elle considère des objectifs « de nature éthique que l'école assigne à l'enseignement. Par exemple, il ne saurait être question de faire du débat en classe cette foire d'empoigne que trop souvent on observe dans les débats télévisés... » (J-F De Pierto & J. Dolz, 1997 : 349). Le contexte socioculturel et étique joue un rôle prépondérant dans la le choix générique à effectuer pour sa classe.

¹ Cf. Chapitres IV, V, VI, VII p 205, 276, 354, 436.

V. Sánchez Abchi, V Conti et J-F De Pierto proprésent le terme de « domaine de validité déterminé » du modèle générique, sur quoi repose le cadre conceptuel qui fonde, organise cette démarche de l'enseignement et permet par la suite d'observer le progrès des apprenants lecteurs au sein de ce cadre. Ce domaine inclut, l'âge des destinataires, qui sont les élèves, en plus du contexte institutionnel et culturel déjà mis en lumière (V. Sánchez Abchi, V Conti et J-F De Pierto, 2024, n.d).

Cette composante constitue pour nous, un facteur déterminant pour l'issue de l'approche générique adoptée, et sur quoi, nous nous sommes reposés pour effectuer notre sélection générique à expérimenter¹.

Ainsi, les principes référentielles pour la conception du modèle didactique d'un genre particulier, comme soutenues par J. Dolz (V. Sánchez Abchi, V Conti & J-F De Pierto, 2024, n.d) seront :

- La diversification des genres sans limitation ou autrement dit, sans avoir à suivre la tendance d'enseignement de la langue par approche générique, s'il y a lieu, reposée sur les genres traditionnelles, tant qu'il y a conscience du gain éventuel à tirer de n'importe quelle lecture.
- Faire référence au contexte socioculturel et éthique de la classe.
- Il y ajoute la prise en compte du contexte d'enseignement de la langue : FLE, enseignement plurilingue, classe d'accueil, etc.

Nous y ajoutons les deux principes suivants :

- Considérer le statut de la langue dans la société : FLE, FLM ou FLS. Ceci requiert une attention particulière dédiée à l'accessibilité de la langue à travers laquelle, l'œuvre d'une catégorie générique quelconque, est mise à disposition de l'apprenant.
- Tenir compte des caractéristiques des apprenants, à savoir : leur âge², leur niveau de langue sous-jacent voire leurs représentations, etc.

¹ Cf. Chapitre III. L'adaptation du genre romanesque au lectorat adolescent p 178.

² Le critère de l'âge peut ne pas être pris en considération dans certains cas, dès qu'il ne fait pas obstacle à la compréhension d'un genre particulier comme c'est le cas de l'expérience effectuée par N. Dellaou avec des collégiens, sollicités à lire un roman policier (2015, 155-285).

En somme, l'approche générique est ouverte dans le sens où une pluralité de lectures se propose à l'apprenant non assujetti désormais aux genres traditionnels dominant les manuels, destinés parfois même ou le plus souvent à une analyse à dominante typologique, tels que les romans autobiographiques, les contes, les récits, les poèmes ou les pièces de théâtre. Cette ouverture, donne l'élan à l'enseignant, maître de sa situation, et connaisseur des habiletés et des compétences de ses apprenants, pour effectuer une variété de sélections génériques au profit de l'apprenant. Cependant, il est recommandé, mais pas imposé, que les options de l'enseignant à ce sujet, obéissent aux normes garantissant la bonne démarche de l'approche notamment l'accès fluide à la langue et la conformité à l'âge.

Dans ce contexte alors, la normativité n'est pas synonyme de fermeture, de contrainte ou de frein minimisant l'apport de cette démarche en termes de développement des compétences en lecture littéraire, par contre, c'est un point fort qui peut contourner l'effet contraire que peut engendrer cette ouverture, si mal contrôlée. Bref, une ouverture normée est la manière optimale d'aborder cette démarche.

1.3 Le rôle de l'approche générique de la lecture littéraire en classe de FLE

E. Riquois aborde généralement le rôle du genre dans le développement des mécanismes de la lecture, en notant qu'« à différents niveaux (...) le genre constitue un champ de connaissance nécessaire à l'apprenant pour qu'il devienne lecteur à part entière, pour qu'il s'engage dans sa lecture en langue étrangère comme il peut le faire en langue maternelle » (E. Riquois, 2017 : 177).

R. Saint-Gelais de sa part, traite du fondement de ce rôle. Il voit que « les genres apparaissent moins comme des objets, comme des ensembles à définir (intensionnellement ou extensionnellement) que comme des principes de régulation de l'acte de lecture » (R. Saint-Gelais, 1997, p. 790). L'utilité des genres comme système de classification littéraire n'est pas dans l'objet de ce système lui-même mais dans « sa fonction fondamentale d'orientation de la lecture » (R. Baroni, s.d, 142).

Cette étape d'orientation ou de régulation de la lecture apparaît comme banale ou d'une modeste importance, mais en réalité c'est elle qui « littérarise la lecture »¹ et qui peut déterminer son apport.

1.3.1 Le genre littéraire en classe de FLE : Un modèle de littérisation de la lecture

Adam et Heidman (2007) cités par C. Gabathuler et C. Ronveaux envisagent cette littérarisation par l'indissociabilité de l'effet de la lecture à celui de sa généricité² ou de son aspect générique. Ils estiment que « tout effet de texte sur un lecteur s'accompagne d'un *effet de généricité* dépendant lui-même « de plusieurs régimes de généricité » « (C. Gabathuler et C. Ronveaux ,2016: n.p). L'effet de texte est conditionné à un effet de généricité, le premier pas vers la construction du sens. Le texte se lit comme appartenant à un genre particulier, et les effets produits varient d'un genre à l'autre. La littérarité du texte n'est donc perceptible que si sa lecture tient compte de cette généricité.

E. Riquois, va plus loin en examinons les sphères d'influence directe de cet effet littérarisateur. Selon lui : « L'accès au texte littéraire n'est pas indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère, mais la lecture littéraire vue comme un jeu, comme un espace de rencontre entre le lecteur et le texte, pourra mettre en confiance l'apprenant en lui offrant un accès direct à un élément prégnant de la culture cible » (E. Riquois, 2013 :187).

L'effet de l'accès au texte sur la langue, et donc en partie de sa généricité (on est conscient à présent que ces deux éléments sont indissociables), n'est pas automatique. Cependant, le plaisir de lire qui va naître par la suite, après multiplication des lectures génériques, va créer une relation de confort entre le lecteur et la littérature, ce qui développe progressivement la compétence langagière. L'objectif de l'approche générique ne serait pas d'enseigner des normes génériques découlant d'un système codifié à apprendre, sans toucher sans effet concret ou sa vraie valeur, par contre, cette forme de lecture à pour visée principale de procurer le plaisir de lire chez l'élève qui serait un pont vers l'acquisition de

¹ Expression soulignée par nous, qui désigne le fait de donner un aspect littéraire à la lecture.

² Sa catégorie d'appartenance générique.

langue. **Cette appréhension du texte dans sa généricité** semble être alors « un préalable indispensable, comme une porte d'accès au texte et au plaisir de lire ». (Ibid).

L'auteur poursuit le déploiement de sa vision en soulignant le rôle motivateur du plaisir de lire procuré par l'approche générique qui, une fois atteint, la lecture se littérarise à l'extrême. Il affirme :

« En langue étrangère, l'apprenant n'aura pas toujours les compétences attendues ou nécessaires pour mettre en place ce mode de lecture, et la lecture-plaisir pourra sembler inutile dans le processus d'apprentissage. Pourtant, le plaisir de lire est une source importante de motivation qui peut être utilement associée à une distance critique où les apprentissages sont possibles, notamment en ce qui concerne les stratégies » (E. Riquois, 2013 : 184).

Comme déjà souligné le plaisir de lire ne se donne pas d'emblée, par manque de savoirs notamment relatives aux genres ainsi que de la conscience de l'utilité de la lecture. C'est là où se manifeste clairement le rôle de l'approche générique pour doter la lecture d'une force de plaisir. Ce dernier incitant à se plonger encore plus dans la littérature, développera par la suite une compétence stratégique en ce qui concerne spécifiquement la généricité du texte permettant de se situer par rapport au lu et de s'imprégner de ses attentes à développer plus loin.¹

Selon cette logique, le déplaisir de la lecture ou la frustration entraînée par le simple exercice de lecture chez l'élève, serait le résultat la sous-estimation d'un modèle didactique du genre en classe ou de l'absence d'un cadre générique défini aux lectures. Et aussi, un enseignement peu intéressé à la généricité des lectures littéraires au service de la langue, serait peu intéressé à la lecture plaisir intrinsèquement lié à la lecture scolaire² et conditionne sa productivité.

Il convient de s'interroger maintenant sur le comment de cette influence de l'approche générique sur le plaisir de lire et donc sur la littérisation d'une lecture.

¹ Cf. 1.3.1.2. La compétence générique et la lecture littéraire : Une relation de gain partagé, ci-dessous p 91.

² Il est répandu que la lecture scolaire est une pratique entièrement indépendante à la lecture plaisir, et qu'elles n'ont aucune relation l'une avec l'autre, l'une vise l'immersion et le plongement dans l'histoire et la distraction, et l'autre est destinée à l'analyse. Alors que nous voyons qu'une lecture non immersive de son lecteur ne peut mener à rien, et ne serait pas une lecture littéraire proprement dite.

1.3.1.1 Processus de littérisation des lectures

Dans cette partie nous allons essayer, sur les bases des chercheurs, d'apporter des éléments de réponses à ces questions :

Comment une telle démarche considérée parfois comme accessoire ou secondaire dans le processus de l'enseignement / apprentissage de la langue peut-elle être si puissante ? Comment ce processus se passe et doit-se passer réellement pour pouvoir littériser les lectures ?

C. Gabathuler et C. Ronveaux construisent le point de départ de la réponse en se fondant sur H - R. Jaus. Ils déclarant que « le lecteur (...) interroge l'œuvre sur les significations virtuelles inscrites en son sein, mais il l'interroge en tant qu'individu inscrit socialement, conditionné par certaines dispositions d'esprit ou certains codes esthétiques propres à son milieu. » (C. Gabathuler et C. Ronveaux ,2016: n.p). Ses significations ne sont autres que son « horizon d'attente »¹ identifié à travers son déjà là notamment ses codes esthétiques. « Parmi (ces) codes esthétiques (...) figurent bien entendu les genres. Ces derniers tiennent en effet un rôle essentiel dans le *rapport esthétique* qui s'instaure entre l'œuvre et le lecteur ». (Ibid.).

En fonction de son horizon d'attente appelé désormais « identité du lecteur » (A. Rouxel, 2004) ou « bibliothèque intérieure » (A. Louichon, 2010 ; M-J. Fourtanier, 2010), dans lesquelles figure la connaissance sur les genres littéraires notamment issues des lectures antérieures accompagnées d'un accent mis sur cet aspect générique par l'enseignant en particulier, le lecteur dessine sa relation avec l'œuvre. Le plaisir de lire et littérisation de la lecture seraient en partie le résultat d'une bonne relation naissante.

De ce fait, l'école doit jouer « un rôle déterminant dans la constitution de cette bibliothèque (horizon d'attente), dans la capacité à percevoir la généricité des textes. Elle construit l'« habitus d'un regard générique global », une certaine « conscience de genre » (C.

¹ Cf. Chapitre I. L'esthétique de la réception : Horizon d'attentes / Ecart esthétique (apport théorique de H-R. Jauss) p 31.

Gabathuler et C. Ronveaux ,2016: n.p). Cette conscience doit marquer une étape incontournable de la lecture.

Les auteurs approfondissent leurs propos pour en argumentant :

« Un certain nombre de travaux au (de) sein des études littéraires proposent d'aborder le genre (...) comme un processus dynamique mettant en relation tant les plans de la production du texte, de son édition que celui de sa réception-interprétation. Ces approches (...) soulignent le rôle joué par « les traits génériques » dans la construction d'un horizon d'attente. Ceux-ci auraient pour effet d'orienter, de baliser la lecture ou, le cas échéant, de produire « un effet déceptif » » (C. Gabathuler et C. Ronveaux ,2016: n.p).

R. Saint-Gelais a déjà mis en évidence, de façon générale, le rôle du genre dans l'orientation de la lecture dans le but lui attribuer un aspect littéraire singulier, et C. Gabathuler et C. Ronveaux (2016, n.p), quant à eux, se portent volontiers d'explicitier ce processus d'orientation.. Selon eux, le genre est aperçue comme un lien entre le texte et sa réception-interprétation qui débouchent sur sa littérarité et cette réception-interprétation, nous pouvons aller jusqu'à la considérer comme « un processus essentiellement générique » (W-D. Stempel, 1986 : 170), vu le rôle prépondérant et direct du genre dans la formation des attentes et aussi son orientation dans une large mesure (G. Genette, 1982 :12). Ce dernier détermine en effet la manière d'apercevoir l'œuvre et donc l'oriente vers une lecture voire une réception (Ibid.).

P. Ricoeur insiste sur cette idée d'orientation dans le sens genre / attentes, en écrivant que « les paradigmes reçus structurent les attentes du lecteur et l'aident à reconnaître la règle formelle, le genre ou le type exemplifiés par l'histoire racontée. Ils fournissent les lignes directrices pour la rencontre entre le texte et son lecteur » (P. Ricoeur, 1983 : 145). Le rôle de « la conscience générique » s'identifie dans son aptitude à renseigner sur la finalité de l'histoire, en l'occurrence.

Suivant ce raisonnement, nous disons que la littérisation de la lecture commence même avant la lecture du texte elle-même par une anticipation immersive du contenu et s'intensifie par la suite par l'influence de la conscience générique comme faisant partie de l'horizon d'attente, sur la gestion de l'interprétation-réception.

E. Riquois, de son côté, conscient de la controverse que peut soulever cette focalisation sur la littérisation des lectures en classe, en se penchant vers l'essence de ces lectures, non comme outil d'apprentissage adaptable et maniable. Il formule :

« Il n'est plus question de sacraliser l'écrit littéraire mais d'enseigner les outils permettant de restituer des situations de lecture aussi proches que possible de l'authenticité de la réception de la littérature. Dans cette perspective, l'apprenant doit parvenir à maîtriser un mode d'accès au texte qui conçoit la lecture comme un « va-et-vient dialectique » entre deux modes de lecture, entre l'interprétation et l'identification, entre l'analyse et la lecture « plaisir ». (E. Riquois, 2017 : 184).

La généricité de la lecture ne tend pas à survaloriser la littérature comme objet d'enseignement inattaquable, mais comme outil. Toutefois, compte tenu de son effet tangible sur l'apprentissage des mécanismes en lecture littéraire et des compétences de littérisation et d'autonomisation des lectures, vivables à long terme au même titre que les compétences langagières, un privilège et un intérêt particulier lui est accordé. En effet, « Le genre est « une sorte de code implicite à travers lequel, et grâce auquel, les œuvres du passé et les œuvres nouvelles peuvent être reçues et classées par les lecteurs. (PH. Lejeune : 115, cité par N. Dellalou, 2016 : 51). Le vrai atout réside dans leur réception beaucoup plus que dans leur classement.

C. Gabathuler et C. Ronveaux optimisant ce processus dans l'enseignement, explorent la manière efficiente d'aborder l'approche générique, selon lui. Il note :

« La notion de genre n'est pas un élément structurant la logique des séquences et qu'elle n'est pas travaillée de manière explicite. (...) Lorsque les modalités de réception du texte littéraire sont thématiques, la généricité intervient, moins comme un étiquetage stabilisé, que comme une manière de modeler l'horizon d'attente des élèves lecteurs, de faciliter la réception d'une œuvre littéraire « résistante ». (C. Gabathuler et C. Ronveaux , 2016 : n.p)

Il estime que pour aboutir à son objectif premier qu'est la littérisation des lectures par une suscitation d'une réception immersive, l'enseignement du genre doit être complètement implicite, non explicite. En l'occurrence, l'objet de l'approche générique ne se présente pas, selon lui, dans l'enseignement des traits distinctifs d'un genre en particulier mais dans la découverte de ces traits au fur et à mesure d'une lecture dont le choix de la part de l'enseignant est dépendu, par critère de pertinence.

Il présente ainsi un moyen d'enseignement de la langue mais aussi une fin atteignable indirectement, sous-jacente à la lecture. Elle permet de gérer ensuite les différentes lectures en rapport avec l'horizon d'attente et de favoriser la réception étroitement liée au plaisir de lire.

Cela dit, l'objet principal de l'enseignement, est l'apprentissage de la langue, ce qui fait qu'« un cours formel sur l'histoire littéraire ou sur l'analyse littéraire est exclue, mais le transfert des compétences acquises en langue maternelle, notamment en ce qui concerne les genres littéraires, est souhaitable » (E. Riquois, 2013 :185).

E. Riquois, de sa part à lui, vient contredire en partie les propos de C. Gabathuler et C. Ronveaux en proposant une autre manière d'initier au modèle du genre :

« Si la compréhension du texte est atteinte en fonction des compétences linguistiques de l'apprenant, l'interprétation, voire l'appropriation du texte, nécessitent des stratégies spécifiques pour être effectivement réalisées. Or, quel que soit le degré de maîtrise de ces stratégies en langue maternelle., il sera nécessaire de procéder d'abord à une phase d'explicitation des manières de faire pour passer de la phase de compréhension liée à l'apprentissage, à une phase d'interprétation des informations paratextuelles et textuelles » (E. Riquois, 2017 : 183).

Cette contradiction partielle s'identifie dans la recommandation de l'auteur, au sein d'un processus d'enseignement apprentissage de la lecture, d'expliciter certaines stratégies facilitant la reconnaissance générique. L'appropriation de ces stratégies requiert une phase préparatrice de la lecture, paratextuelle¹ et textuelle, pour conduire l'apprenant à l'interprétation des attentes de l'œuvre au même titre que sa compréhension basée sur sa compétence linguistique.

Il en demeure pas moins que son principe reste centré sur l'effet de la lecture et sur sa littérarité comme objet enseignable et non sur celui du système générique comme entité exclusive au champ littéraire. L'explicitation de ces préparincipes ne présente qu'une phase préparatoire de la lecture, et non l'enseignement en entier. Il en est de même pour le principe fondateur de C. Gabathuler et C. Ronveaux, leur perspective fondamentale est

¹ Cf. 1.3.1.2. Délimitation du cadrage générique des lectures littéraires / littérisées, ci-dessous p 90.

toujours commune : amener l'apprenant vers une lecture de réception, une lecture littéraire effective ou littérisée.¹

Sous cet angle, nous déduisons que la combinaison de ces deux approches de lecture dans le cadre d'un modèle du genre accompagné d'un geste d'enseignement sur les savoirs relatives aux genres, peut aboutir à une approche générique efficace. D'ailleurs, nous supposons que l'acte de lecture qui part du principe de généricité sans préparation préalable, ne suffirait pas à lui-même pour atteindre l'effet attendu de la lecture.

Par ailleurs, pour une première immersion ou incitation des élèves à effectuer une lecture littéraire sélectionnée par critères de généricité, il est recommandé selon Canvat « d'établir d'ores et déjà un pacte de lecture avec les apprenants qui permet de contrôler le décodage du texte (...) par des « instructions génériques » qui mettent le texte en relation avec un schème contextuel générique qui, à son tour, permet à l'apprenant de reconnaître, d'identifier et de faciliter la compréhension du texte en lui donnant une forme et du sens. » (N. Dellalou, 2016 : 51).

Ces instructions génériques représentent les fondements d'une « compétence générique » en cours de construction chez l'apprenant. Cette dernière joue un rôle important dans le développement de la compétence dite « lectorale » (E. Riquois, 2010 : n.p). Elle assume d'ailleurs un rôle initiateur au sens textuel et en même temps créateur d'une image mentale pour la lecture et du coup anticipateur du champ thématique à confirmer (effet faible de la lecture) ou à infirmer (effet fort de la lecture) en cas de « déception littéraire » (Ibid. : 64). Il est à noter que même en cas de déception d'un tel sens, l'effet de cette approche sur la réception littéraire ne serait pas réduit, la position de l'apprenant lecteur et son identification par rapport au lu se trouve accentué, et c'est celui-là le fondement de la réception et de la littérisation lectorale.

Ainsi, la compétence générique axée sur les instructions génériques offre un double bénéfice. Un bénéfice d'abord lié à l'acte de la lecture générique elle-même qui se manifeste pendant et avant la lecture par l'identification du genre et de ses variantes, et

¹ La lecture est littérisée dans le sens où, l'apprenant non familiarisé avec les genres ne s'intègre pas dans le texte, il lit une lecture le plus souvent fonctionnelle. Cependant, l'installation d'un modèle du genre se fixe comme objectif principal de littériser cette lecture, c'est-à-dire de la rendre plus profonde, analytique et interprétative.

l'autre étant lié à son aptitude de donner du sens à la lecture exclusivement en amont de cet acte, par la représentation motivatrice qu'elle peut générer en faveur de cette sélection particulière. (Sinon l'œuvre ne devait pas être sélectionnée, il en reste que cette représentation peut s'infirmier après la lecture).

Procédant ainsi, ce processus de repérage du genre, doit se faire par un cadrage générique.

1.3.1.2 Délimitation du cadrage générique des lectures littéraires / littérisées

Le cadrage générique est une étape de pré-lecture littéraire ou à littériser, par une réflexion sur son aspect générique. Il est articulé en deux temps à partir de deux indicateurs fondamentaux.

I. Le paratexte

Il inclue les indices périphériques du texte, à savoir : les titres, les sous-titres, l'auteur, l'éditeur la préface et l'introduction, les notes de bas de pages, la table de matière et l'organisation de la première et de la quatrième de couverture. Ces indices donnent une présentation générale de l'œuvre, renseignent sur le contenu en faisant surgir des hypothèses ou une impression de départ qui peut être infirmé ou mis en doute au contact avec le texte, mais elle doit donner envie au lecteur de poursuivre sa quête du sens littéraire dans le texte.

Cependant, cette présentation de départ n'est pas toujours révélatrice des vrais traits générique, en l'occurrence avec les genres qui combinent plusieurs sous-genres à la fois. Par exemple, à première vue, de par le titre que par la première de couverture, il est facile pour l'apprenant de réaliser qu'il est devant un genre policier, comme l'indique N. Dellaou (2015 :51), à la différence du roman d'apprentissage par exemple, dont la présentation paratextuelle restent in révélatrices des caractères génériques en raison desquelles l'œuvre a été prescrit, et donc incapable d'en identifier la classe générique, plusieurs anticipations peuvent être effectuées. Dans ce cas-là, le rôle de l'enseignant s'avère primordial pour enlever ce flou, et ainsi permettre à l'élève d'établir cette relation rassurante avec l'œuvre.

II. L'encyclopédie générique

Elle réfère aux connaissances antérieures sur le genre en question, qui permettent en plus des indices para textuelle de le faire appartenir à une classe précise.

L'impression produite à première vue est faite en référence à cette encyclopédie, partie intégrante de l'horizon d'attente et des codes esthétiques du lecteurs décrits ci-avant, qui regroupe un ensemble de « savoirs et de savoir-faire précis, d'outils qui permettent à l'apprenant de mettre en œuvre ses connaissances et de les compléter pour former une compétence générique ». (E. Riquois, 2013 : 184) Cette compétence représente un atout de taille de la lecture générique qui fonde la compétence lectoriale, basées sur les mécanismes décrits ci-dessus.

De ces différentes instructions génériques découle « la compétence générique », permettant de gérer et de tirer parti du cadrage générique au profit de la lecture littéraire.

1.3.1.3 La compétence générique et la lecture littéraire : une relation de gain partagé

E. Riquois apporte des éléments de définition à la compétence générique. Il trouve que « la connaissance de ces stratégies donne des outils à l'enseignant pour accompagner ses apprenants vers l'accès au texte et à une lecture autonome. En enseignant ces stratégies, et en convoquant des stratégies déjà utilisées en langue maternelle, il permet la constitution d'un répertoire de compétences, au sein duquel la compétence générique va avoir toute sa place.». (E. Riquois, 2017 : 183).

Il souligne le rôle des stratégies qui construisent la compétence générique dans la favorisation de l'autonomie de la lecture ainsi que dans l'insertion de l'apprenant dans son univers unique et authentique. En effet, elle permet le lecteur à adopter « une posture en adéquation avec le document » (E. Riquois, 2013 :183), les éléments textuels et paratextuel nécessitent un travail préalable à la lecture pour pouvoir déduire « le lectorat censé correspondre » (Ibid.) au texte.

Il ajoute en décrivant le déroulement de cette opération allant du cadrage générique à l'interprétation-réception :

« Pendant la lecture en classe, les connaissances de l'apprenant concernant les genres sont également convoquées et donnent des outils pour observer la conformité au genre affiché, ou au contraire, pour mesurer les écarts éventuels, les généricités qui se mêlent ou le contournement des normes. L'apprenant prend alors une posture de lecteur, puisqu'il peut répondre aux sollicitations de l'auteur. Il n'est plus seulement question de lire et de comprendre, mais d'interpréter, d'analyser, sans toutefois perdre le plaisir de lire ». (Ibid.)

L'issue déterminante de ce processus se rapporte à cette relation qui va s'établir entre auteur et lecteur et aussi entre genre et lecteur. Ce dernier va ainsi pouvoir interpréter et analyser tout en conservant le plaisir de lire. « Enseigner une compétence générique en classe de français langue étrangère peut donc offrir aux apprenants des outils destinés à faciliter la mise en place d'une réelle posture de lecteur » (Ibid : 84), qui conçoit la lecture littéraire comme un jeu ouvert à différentes interprétations, lui permettant d'affirmer son empreinte personnelle et laisser une trace significative sur sa lecture. L'identification générique constitue donc déjà un pas vers la réception littéraire singulière.

Il semble alors judicieux de prendre en compte l'apport de cette compétence générique dans l'accès à la littérature. Ainsi la considération de cette dernière comme sujette à différentes interprétations au détriment de la compréhension linéaire est favorisée et privilégiée. Et nous soulignons encore que cette compétence centrée sur la généricité, permet la littérisation du texte en incitant à développer le goût de lire et l'esprit analytique.

Elle dote également l'apprenant d'une « compétence lectoriale », informant sur les champs d'action et d'influence des différents genres littéraires. En d'autres termes, sur les différentes réceptions que peut générer chaque genre à part. Cela lui permettrait d'effectuer un choix stratégique adapté à ses attentes suite à une anticipation thématique.

La relation de cette compétence avec la lecture est une relation de gain réciproque. D'une part, elle sert de support et de soutien à la lecture en donnant accès à des outils permettant la familiarisation avec le genre et la lecture en question, et d'autre part, elle se développe à travers la multiplication des lectures génériques exploitées.

Dans la même lignée mais avec un accent mis sur l'effet lecture / compétence générique, R. Baroni avance :

« si les genres littéraires sont des catégories abstraites permettant de rendre compte des liens de régularité qui unissent différentes œuvres entre elles, ce sont avant tout des constructions sémantiques produites par l'expérience textuelle des lecteurs, et non des ensembles définis de propriétés stables appartenant à des groupes de textes déterminés. La compétence générique s'acquiert de par la lecture » (R. Baroni, s.d, 141).

La lecture est un moyen de construction et une source d'alimentation de la compétence générique. Toutefois, la lecture en langue française en particulier, ne fait rarement partie des habitudes des apprenants de FLE notamment en Algérie, ce qui minimise leur attrait envers cette pratique.

Il urge maintenant de se questionner : Est-il possible de prescrire une lecture générique permettant le développement d'une compétence générique chez des élèves qui n'aiment pas lire ? Ou alors est-il possible d'élaborer un modèle de genre avec des élèves peu habitués à lire ¹?

Nous disons que l'approche générique qui part, pour des lecteurs ou des non lecteurs, comme il est majoritairement le cas pour l'enseignement / apprentissage en Algérie, d'une prescription générique doit inévitablement cibler **le genre de lecture capable d'une part de faire aimer la lecture et d'autre part, de rentabiliser le plus cette lecture dans la vie pratique.**

Nous supposons alors que cette approche serait possible et féconde à travers une réflexion enseignante autour de **la valorisation de la lecture** dans le regard de l'apprenant et sur **sa fructification** observable de sa part.

Nous aborderons ci-après cette réflexion en s'inspirant des axes proposées par C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (2019), qui interviennent en réponse à ces deux conditions, comme guides d'imprégnation de la lecture.

¹ Notre modeste expérience d'enseignement secondaire nous a révélé cette caractéristique très marquante chez les lycéens algériens en particulier. La plus grande partie est très peu intéressée à la lecture et ceci se confirmera dans : Chapitre VII. Analyse des représentations générales de la lecture p 439.

1.4 La valorisation de la lecture pour une approche générique efficace

La valorisation de la lecture requiert un éveil d'intérêt et de passion pour la lecture subordonnée à un travail sur les représentations de l'apprenant vis-à-vis la lecture.

Cependant, ce travail nécessite un point d'appui de départ, appelant une étape préalable qui consiste à « **prendre en compte les lectures réelles des élèves et leur représentation** » (J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 247). Selon les auteurs, prendre appui sur les connaissances antérieures de l'apprenant et ses représentations à l'égard d'un apprentissage particulier, est une étape incontournable pour amorcer cet apprentissage. Il en est de même pour la lecture, à qui, ils recommandent des activités pratiques révélatrices de la conception qu'il entretient envers elle, et envers ses pratiques.

A titre d'exemple, solliciter l'apprenant d'écrire « une lettre à l'écrivain qui a changé sa vie » (Ibid.), cette activité étant moins rigide que les questions directes en cas des jeunes apprenants, renseigne implicitement sur leurs représentations de la lecture ainsi que sur leur déjà là littéraire. A la différence des apprenants adultes ou adolescents, pour qui, nous recommandons les questions directes, sous forme de questionnaires prospectifs dont la faisabilité s'avère plus aisée et à plus fort potentiel. Cette particularité a été bien pris en considération dans notre démarche expérimentale¹.

Cette étude diagnostique se présente comme une référence à l'enseignant, valable pour tous niveaux de l'enseignement, à partir de laquelle il va élaborer un modèle didactique du genre approprié.

Ayant désormais une idée plus générale des conceptions de ses élèves autour de la lecture, il intervient pour favoriser d'abord l'ensemble des représentations, condition principale pour que la lecture générique imposée ou prescrite ne soit pas une pression stérile ou une exigence sans aboutissement, et aussi pour adapter son modèle à son constat.

¹ Cf. Chapitre IV. Le corpus des représentations p 253. Nos questionnaires interrogent les représentations d'après la lecture, pour vérifier l'efficacité de notre démarche expérimentale, et intègrent en passant, des questions portant sur les représentations de départ.

Le travail sur ces représentations se fera selon les cinq lignes d'action suivantes, susceptibles de faire naître un plaisir de lecture chez l'apprenant et donc un amour progressive vers cette activité.

a. Le choix stratégique de la lecture générique

Ce choix doit être fixé sur la lecture capable de faire aimer la lecture et de donner le goût et le plaisir à cette pratique. La réponse à cet objectif doit relever des intérêts de l'étudiant en se reposant notamment sur son stade de vie, puisqu'il est souvent plus facile de favoriser un lien affectif avec la lecture si le sujet lu intéresse et impressionne le lecteur. Il est important d'anticiper ce qu'il doit lui passionner, toucher sa sensibilité et parler à sa personne.

Cet intérêt pour l'œuvre est susceptible de rendre l'élève plus conscient de son rôle dans la construction du sens. De plus, ce genre qui doit être immersive à la littérature, en ce qu'il fait office d'accroche littéraire aura pour fonction première et décisive de capter le lecteur et de réduire sa distance avec la littérature ce qui favorise largement son attrait vers l'activité lectrice généralement.

Cette ligne d'action constitue le principe fondateur de notre démarche expérimentale basée sur la conception d'un modèle didactique du genre qui prend en compte le niveau d'âge de nos enquêtés et ses caractéristiques sous-jacents.

b. Faire appartenir à une communauté lectrice

Un facteur de même importance que le précédent vis-à-vis la valorisation de la lecture est d'appartenir à un groupe de lecteurs. Faire partie d'ailleurs, d'une communauté lectrice peut aussi augmenter, renforcer et nourrir cet intérêt pour la lecture et donc les chances de réussite de cette démarche lectorale.

Discuter une œuvre littéraire peut donner de la profondeur à sa lecture voire une motivation à lire encore et du sens pour cet acte, ce que nous appelons le plaisir de la lecture. En effet, le partage des points de vue, des nouvelles découvertes ou même des déceptions littéraires¹

¹ Nous précisons qu'une déception littéraire peut influencer négativement l'impression de l'activité lectrice en générale durant les premiers contacts avec la lecture. C'est pourquoi nous avons veillé par notre choix à éviter cette déception.

donne une certaine légitimité à la lecture et même aux différents points de vue une fois valorisés par l'échange.

Ainsi l'acte même si passif de la lecture s'affirme une fois partagé grâce au lien qui se dresse automatiquement avec le produit lu. La description de cette expérience lectrice collective mais singulière en même temps, vu l'interprétation différente de chaque lecteur à part, est apte de nourrir l'amour de la lecture pour découvrir encore à la fois le nouveau contenu qui se propose à lire et l'écart entre sa propre perception et la perception d'autrui. La lecture se transforme ainsi en défi.

Cette idée a été prise en considération avant d'avoir effectué notre choix lectoral pour une communauté d'étudiants qui représente notre population d'enquête, présentée en détails en ce qui va suivre¹.

c. « Travailler sur le processus de lecture lui-même » (J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 249).

Après programmation et préparation de la forme de la lecture, viendra sa mise en action. La manière de mettre en œuvre cette pratique nécessite aussi un travail et une réflexion particulière de la part de l'enseignant.

Il s'agit, d'un travail sur l'effet éventuel que produira la lecture sur l'apprenant. Pour consolider cet effet, les auteurs mettent en valeur la technique de « dévoilement progressif » qui consiste en un découpage ludique de la lecture narrative en plusieurs parties en s'arrêtant sur chaque partie pour s'interroger collectivement sur le sens qu'elle apporte. Cela leur permettrait d'approprier une telle logique de lecture individuelle, en lui dotant d'une certaine lucidité en lecture de par des mécanismes de découpage automatique et d'arrêts multiples sur le texte considéré désormais, comme un jeu, pour réfléchir sur son interprétation. Autrement dit, elle leur apprend à mettre en relation le texte avec son horizon d'attente de façon récurrente durant la lecture, cela agit sur leurs compétences en compréhension, en interprétation, et en évaluation.

¹ Cf. Chapitre IV. Le public de l'enquête p 208.

d. « Familiariser l'apprenant avec l'univers du livre » (Ibid : 248)

Il s'agit de faire plonger l'apprenant non seulement dans l'œuvre littéraire mais aussi dans le monde global du livre et de la production littéraire qui sort de l'espace de la classe, par des activités des « médiations culturelles »(Ibid.) telles qu'une orientation sur les critères pertinents à suivre lors de choix des livres enchaîné par un guidage à propos des lieux de disponibilité des livres sélectionnés, cela les exerce à lire en choisissant sur une base solide .

Dépassant la relation lecteur / texte, l'enseignant amène l'apprenant à construire une relation concrète avec l'auteur en leur donnant l'occasion de rencontrer des écrivains et de les interroger, ou à participer à des débats de critique littéraire.

Bref, une « découverte des instances de légitimations du fait littéraire » (Ibid.) spécialement par les apprenants plus âgés, de par une fréquentation ou du moins un intérêt porté aux écrivains, aux critiques, aux éditeurs, aux jurys de prix littéraires, etc., donne l'opportunité à l'élève de reconnaître de plus près le monde du livre. Cela lui permettrait de concevoir une « culture livresque »¹ susceptible de donner sens à sa lecture du moment où il serait en contact direct avec cet univers qui va au-delà du papier ou de l'écran.

e. « Stimuler l'appropriation sensorielle de l'objet-texte » (Ibid.)

A la différence de la piste précédente centrée sur les apprenants plus âgés qui peuvent créer lien avec la lecture à partir de l'objet-livre dans son sens large, cette piste est centrée sur les plus jeunes chez qui, le sens et la représentation de la lecture se crée à partir de sa dimension physique plus palpable, en effet la stimulation sensorielle de l'apprenant- enfant est pleinement fructueuse en termes d'apprentissage et d'abord de représentation.

Il s'agit d'une « appropriation physique (de) l'objet-texte » (Ibid.) par l'incitation de la part de l'enseignant au toucher, au regard, à la manipulation et aux comparaisons entre diverses formes de livre et aussi à l'écoute des livres audios, notamment les contes ou des lectures magistrales de récits. Cela doit être accompagné par une instruction générique rudimentaire adapté à ce niveau élémentaire.

¹ Expression soulignée par nous pour désigner tous détails concernant la production littéraire.

1.5 La fructification de l'approche générique

La fructification de l'approche générique provient de la rentabilité de la lecture d'un genre particulier prescrite, elle serait alors centrée sur ce que le lecteur doit apprendre par le biais de cette lecture.

Dans cette perspective, nous privilégions les apprentissages essentiels et adéquats avec son orientation, son probable devenir et ses questions du moment, leur permettant entre autres d'améliorer sa relation avec autrui et de bien construire sa personnalité, au même titre que le développement des mécanismes en lecture littéraire. Pour ce faire, et après un travail extensif sur la représentation de la lecture, il est nécessaire d'initier les élèves aux modalités de lecture psychoaffective subjective mais aussi critique, d'une façon à ce qu'elles répondent aux exigences compétentielles et en parallèle aux « exigences partagées d'une communauté interprétative » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 :247).

Dans ce cadre nous mettons la lumière sur les pistes fondamentales suivantes, qui permettent de rentabiliser la lecture générique.

a. « Favoriser le rapport subjectif et imaginaire aux textes » (Ibid.)

Il s'agit de la mise en accent sur les dimensions subjective et psychoaffective de la lecture, qui lui assigne sa littérarité. Ainsi dans une perspective de former un sujet lecteur, l'apprenant est sollicité à réagir face au texte à sa propre façon, en défaveur de la posture de lecture dite « discrète ». Sa prise de position, son interprétation, son imaginaire doivent être vivement favorisées et prises en considération pour augmenter sa confiance en soi, qui pourrait être un facteur de motivation lui permettant de continuer à faire preuve de subjectivité, et donc à conserver son statut de sujet lecteur.

Pour ce faire les activités privilégiés peuvent porter par exemple sur : l'imagination d'une autre fin plus réaliste ou plus convaincante pour une histoire, ou son prolongement, la réécriture en empruntant la voix de l'auteur, ou la critique de l'histoire sous-entendant les idées évoquées etc.

b. « Apprendre à repérer et à manipuler des genres, des intertextes et des stéréotypes » (Ibid. :250)

Au cœur de l'approche générique, cette piste a dimension culturelle, se présente avec pour principe de permettre à l'apprenant de s'identifier par rapport aux stéréotypes, à partir d'une approche intertextuelle et générique, considérée comme « outil de lecture de première force » (Ibid.). En effet, L'ouverture à la nouveauté et à la diversité générique connexe à une démarche intertextuelle, consolide l'apprentissage notamment culturel, surtout si elle prend en compte ses caractéristiques en que personne et en tant qu'acteur social.¹ Et aussi, il est crucial de revenir sur le fruit palpable et considérable de cette démarche : la compétence générique.

Le repérage générique prend sa place en tout début de lecture pour construire une première relation avec laquelle, cela sera suivi d'une approche intertextuelle dans le sens où le lecteur repère les stéréotypes évoqués dans le texte et les manipule à partir de ses expériences de lectures antérieures au même titre que ces stéréotypes à lui c'est-à-dire en faisant référence à son horizon d'attente.

Il incombe à l'enseignant de diriger l'élève vers une adoption d'une posture réflexive critique ² permettant de comprendre certaines notions et le monde et une autre morale et psychoaffective ³ permettant d'accepter, de tolérer et d'être flexible au changement, mais en prenant toujours du recul par rapport à son vécu et à ses convictions (il est probable qu'une imitation irréfléchie surgit). Cela contribue à construire « l'identité personnelle » (Ibid.) du lecteur et à « favoriser son épanouissement en lui faisant vivre des émotions , des rencontres et des expériences dont sa vie quotidienne risque de le priver » (Ibid.)

Parallèlement, partager une culture ou des valeurs données est crucial dans le cadre du rapport lecteur-auteur pour travailler les compétences morales et intellectuelles surtout. Et avec une lecture si bien représentée grâce à la manière captivante dont elle est promue, il serait plus facile de lui enraciner une certaine culture commune ou un principe donné, qui va lui enlever certaines complexités en rapport à la vie. « L'intégration socio-professionnelle et culturelle » (Ibid., 242) est la finalité principale de cette piste

¹ Une des raisons de notre choix expérimental, par genres.

² Cf. Chapitre III. La compétence intellectuelle : Un potentiel de distanciation critique p 191.

³ Cf. Chapitre III. La compétence morale : Un potentiel de participation autonome p 195.

Pour ce faire, deux séquences d'enseignement sont incontournables en amont de la lecture, une séquence ciblant d'inculquer une connaissance sur les genres et une autres sur les stéréotypes.

c. « Initier à la diversité des niveaux de lecture » (Ibid. :250)

Il s'agit de « la lecture plurielle » une conception de la lecture, à l'écoute de la diversité des interprétations d'un même texte ou de la singularité des lectures littéraires effectives, elle est exploité au sein d'une communauté des lecteurs.

Les auteurs proposent une technique qui permet d'optimiser la prise en compte de cette conception. Il invite à répartir la classe en groupes et à attribuer un texte ou des texte(s) de genres différents pour chaque groupe. Aux termes des lectures collectives, chacun doit défendre son point de vue puisque les interprétations peuvent varier au sein même d'un seul groupe.

Appliquée au secondaire, son principe serait de faire entendre sa voix de lecture, d'acquérir l'autonomie, et de prendre conscience d'un sens de la lecture, non ordinaire comme une activité machinale dont le produit est la compréhension préalablement définie et encadré par l'auteur , mais créatif comme une réception singulière qui marque le parcours lectoral purement personnel et dont le produit serait l'interprétation illimitée .

d. « Apprendre à apprécier les textes selon différents critères » (Ibid. :252)

Après le repérage des éléments textuels, l'appréciation entre en jeu sous deux formes : un « jugement de goût » reposé sur les préférences de l'apprenant, c'est-à-dire sur son intérêt ou désintérêt à l'histoire ou au contenu littéraire lui-même, et « un jugement de valeurs » reposé sur le contexte du contenu de par les valeurs et les stéréotypes qu'il expose. Ce dernier se fait, comme souligné ci-avant, selon deux critères, en rapport avec les valeurs personnelles et sociales et aussi en comparaison avec celles mises en avant dans les précédentes lectures ou dans les lectures emblématiques.

e. « Exercer les élèves à lire et écrire pour apprendre » (Ibid. :248)

Cette piste s'intéresse à la lecture dans son sens large à la fois « fonctionnel » et « littéraire ». Les auteurs invitent l'enseignant à établir un équilibre entre les deux modes

de lectures et à varier les supports de lecture dès le plus jeune âge de ses apprenants ainsi qu'intensifier les activités de lecture-écriture à partir de supports cohérents et significatifs.

Ces supports doivent s'alterner entre papier et numérique, textuelle et iconique ou multimodale, dans un contexte littéraire ou fonctionnelle, dans une attention de familiariser l'apprenant avec tous types de lectures et l'y immerger.

Cet équilibre permet de révéler la particularité de la lecture subjective, littéraire dans le cadre d'un modèle générique notamment, par rapport à la lecture fonctionnelle.

f. « Apprendre à lire à l'heure d'internet » (Ibid. :255)

Il s'agit de veiller à respecter le mode d'accès à l'information adopté par l'apprenant à notre ère, dicté par les nouveaux médias principalement les réseaux sociaux, les blogs et les forums. Cela mène à une reconnaissance de l'importance de la lecture numérique et à son introduction dans les pratiques enseignantes. Cependant, l'enseignant serait dans la nécessité de faire apprendre à les manipuler de manière critique, en examinant leur fiabilité et donc en optimisant leur usage. Il doit aussi souligner leur complémentarité avec le livre imprimé, le moyen de lecture qui doit être privilégié vu son rôle dans la concentration. En parallèle, il doit sensibiliser à la reconnaissance équilibrée des deux modes primordiaux pour l'épanouissement intellectuel et social.

Cette idée se rapporte à notre choix numérique des supports de lecture exploités dans notre travail expérimental¹.

g. « Diversifier les modes d'évaluation de la lecture des élèves » (Ibid. :255)

Une fois la lecture générique terminée, l'enseignant est convié à évaluer cette lecture, en diversifiant les démarches à suivre entre évaluations orales ou écrites, individuelles ou collectives et analytique ou créatives. Il peut alterner entre ces modes complémentaires notamment pour conserver la motivation de ses élèves.

¹ Cf. Chapitre IV. Pourquoi numériser les supports de lecture ? p 229.

2. Quête de résonnance sur l'enseignement secondaire du FLE en Algérie

A dessein, de trouver les traces d'une approche générique littéraire d'enseignement de la lecture au secondaire algérien, nous menons une inspection qui cible à la fois : les principes du système éducatif, les directives officiels et les programmes d'enseignement et les modes de sa prise en compte, s'il y a lieu, en lecture et au passage à l'écriture.

2.1 Etat des lieux général de l'enseignement secondaire du FLE en Algérie

Dans le souci de répondre aux exigences mondiales et d'optimiser sa portée, l'enseignement du FLE au secondaire algérien a traversé des transformations radicales et plusieurs phases de révisions au fil des décennies, depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, selon une progression en trois temps principaux, partant de l'indépendance 1962 et passant de la première 1975 puis de la deuxième réforme du système éducatif 2003.

Les grands axes qui peuvent marquer cette instabilité, sont enchaînés :

- De la méthode traditionnelle (1962-1984) à l'approche par objectifs (1984-2003) à l'approche par compétences (après 2003).
- De l'improvisation de l'enseignement sans-support ni programme depuis des œuvres françaises ou francophones (1962-1975), à l'élaboration d'un recueil de textes littéraires (1975-1984) à la conception du premier manuel didactique (1984).
- De la disparité des équipes fondatrices des manuels entre les trois cycles, sans continuité ni lien (1975-1984), à l'unification des concepteurs et donc la continuité entre les trois manuels, conçus à la fois (à partir de 1984).
- De l'unité didactique (avant l'approche par la compétence) à la séquence d'apprentissage (après l'approche par les compétences).
- De l'enseignement de langue (1962-1984) à l'enseignement des savoirs sur la langue (après 1984).
- De l'enseignement de la grammaire (1962-1984) à l'enseignement par la grammaire et (après 1984).
- De l'enseignement des savoirs (1962-1984) à l'apprentissage de l'apprentissage des savoirs (après 1984).
- De l'objectif culturel (1962-1975), à l'objectif linguistique (1975-1984), à l'objectif fonctionnel (après 1984)

Cependant, dans le cadre de la deuxième réforme élaborée en 2003, et après une reconfiguration continue et une longue histoire d'enseignement fonctionnel de la langue (dès 1984). A. Benbouzid, le ministre de l'éducation nationale de l'époque, met le point sur les motifs d'une refonte profonde d'un système qui a révélé son échec, en déclarant que « l'école algérienne est malade de ses méthodes, de ses structures. Tout le monde s'accorde à dire qu'elle doit se libérer progressivement des contraintes quantitatives liées à la pression des effectifs et qui ont marqué son développement depuis l'indépendance » (A. Benbouzid, 2003, cité par l'INRE : 4).

La réalité de l'éducation était alarmante, la pédagogie par objectifs n'a pas réussi à fonctionnaliser l'enseignement, elle n'a pas apporté des fruits vu « le nombre élevé des objectifs » (B. Souhila, s.d, 194). L'approche par compétences serait alors le choix optimal qui « permet de mettre l'accent sur l'essentiel » (Ibid. :200), tout en restant dans une intention de fonctionnaliser les enseignements, et avec un intérêt plus important pour l'apprenant mis au centre de son activité d'apprentissage, comme opération d'inculcation des savoirs durables et transférables à la vie pratique.

Néanmoins, S. Benzerroug affirme à présent que « le niveau de nos élèves ne cesse de régresser d'une année à une autre et que nos élèves sont faibles, ne lisent pas, écrivent mal, et ne peuvent exploiter ce qu'ils apprennent dans leur vie quotidienne et les résultats des examens de fin d'année le confirment. » (Ibid., 192).

Elle appuie ses propos par les statistiques suivantes, qui reflètent les contre-performances de l'application d'une telle approche sur tous les niveaux d'enseignement :

« Pour l'enseignement secondaire, le taux de redoublement enregistré sur la cohorte (filles, garçons) en première année secondaire est de 18,27 % alors que l'objectif visé était de 5%. Quant au coefficient d'efficacité, il n'atteint pas 41,42% ; Les normes prévoyaient un taux de 53,67%. D'autre part pour l'examen final de fin de l'année, le taux de réussite est de 15,52% alors que la norme prévoyait 55,48%. » (Ibid.)

La situation pédagogique au secondaire algérien est toujours alarmante, supervisée par l'approche par compétences, l'enseignement n'a pas abouti à développer le potentiel du lycéen. Les résultats manifestent des lacunes importantes malgré la grande autonomie accordée aux deux acteurs du processus d'enseignement / apprentissage.

Intérêt porté aux retombées de ce renouvellement méthodologique sur l'enseignement de FLE en particulier, nous soulignons le déficit des compétences tirées de et pour la lecture¹ qui lui serait un atout indispensable, et même si développées, leur exploitation dans la vie réelle reste inaperçue ou limitée. Le résultat de cet enseignement n'est toujours pas fonctionnel ni linguistique, c'est ce que l'on appelle « l'analphabétisme fonctionnel » des élèves qui ont suivi une scolarité de douze ans, voire davantage, qui quittent l'école et qui sont incapables de réagir correctement aux situations de la vie quotidienne » (Ibid.)

Nous mettons la lumière sur un cas représentatif entre autres, de ce déficit. Une enquête de terrain auprès des apprenants du FLE à Mostaganem, a révélé leur manque des compétences culturelles et interculturelles dû en grande partie d'abord à leur compétence langagière, tandis que la place de l'interculturel, comme dérivé de l'enseignement à visée fonctionnel, est prépondérante parmi les commandements de l'approche par compétence. S. Zidouri et S.Kharroubi, meneurs de l'enquête formulent en rapport avec les représentations du français comme langue et comme discipline enseignée, que « les représentations des lycées sont en grande partie négatives, ce qui nous mène à confirmer notre hypothèse qui stipule que ces représentations sociolinguistiques sont à l'origine de la dégradation du niveau, néanmoins un élément d'influence puissant déterminant la réalité de l'enseignement- d'apprentissage du FLE en Algérie » (S. Zidouri et S. Kharoubi, 2022 :757).

Par ailleurs, selon S. Benzerroug

«Ce que l'on cherche en fin de compte, c'est à doter l'élève de savoir –faire fonctionnels, autrement dit, à lui donner une autonomie qui lui permette de rentabiliser les connaissances même imparfaites qu'il a acquises... la période de 1984 et plus, c'est la période où l'on commence à parler réellement de méthodologie, d'unité didactique et de typologie textuelle ». (S. Benzerroug, s.d :194-195).

Autrement dit, dans un objectif de fonctionnaliser l'enseignement de FLE, la typologie textuelle se pointe parmi ces savoirs et savoir-faire (qui peuvent être imparfaits), depuis 1984 comme convenable par excellence, entre autres, pour obéir à cette dimension

¹ Les compétences développées par la lecture mais qui sont essentielles, en parallèle à la poursuite du parcours de la lecture autonome et d'acteur social.

fonctionnelle de la langue, mais la réalité révèle son retrait de la vie sociale. Il est exploité bel et bien depuis cette période jusqu'à aujourd'hui, accompagné d'une réflexion méthodologique adéquate, mais le constat demeure préoccupant au regard du potentiel disciplinaire et transversale réel des apprenants de FLE, comme démontrent plusieurs études¹ en plus des études mises en avant.

A la lumière de ce qui été exposé, il semble nécessaire de mettre en question l'enseignement actuel du FLE par une revisite des priorités assignées spécifiquement à l'approche lectorale (il est bien connu que le modèle de lecture adopté et de ses mécanismes analytiques sont très importants quant à l'appropriation d'un savoir fonctionnel). Visant alors l'efficacité immédiate et durable de cet enseignement, nous aborderons ultérieurement le rendement d'une approche typologique à l'origine parmi tant de principes, d'un enseignement du FLE dit fonctionnel, traduisant un ensemble de finalités, à mettre en examen dans un premier temps.

2.2 Finalités des programmes

Selon la commission nationale des programmes en Algérie :

« Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie :

- *Des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale ;*
- *Des valeurs plus spécifiquement individuelles, valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel »*
(Commission nationale des programmes, 2009 :01).

Les deux principaux fondements ou finalités qui apparaissent en tout début du référentiel général des programmes en Algérie, se rapportent à l'ancrage des **valeurs sociales communes** et aussi **universelles notamment affectives, intellectuels, morales et éthiques**. La dimension psychoaffective et socioculturelle de l'enseignement concrétisant qui se rapporte à un « apprentissage ultérieur » semble alors être une de ses priorités, au premier rang avec les compétences disciplinaires.

¹ A titre d'exemples, les travaux de : Z. Amraoui & D. Amraoui (2020), H. Guersas & N. Guersas (2021), B.Bouchair & H. Boufenara (2023) et N. Benamar (2009).

Pour ce qui est des programmes du FLE au secondaire en particulier, N. Ziane aborde ses finalités en se procédant à la description suivante :

« Le nouveau programme de l'enseignement du français au secondaire algérien s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique des langues étrangères qui sous-tend ses fondements théoriques du courant cognitiviste venu en réaction à l'arrière fond béhavioriste et particulièrement de la cognition située, du socio-constructivisme et de la linguistique de l'énonciation ». (N.Ziane, 2009 : 2-3)

Cette description fait appel à une méthodologie d'enseignement qui a pour finalité la mise en valeur de la dynamique active d'apprentissage et de la communication réelle de l'apprenant, principes de base de l'approche par compétences.

Pour une approche plus rigoureuse, nous mettons la lumière sur les finalités des programmes du secondaire, comme formulés par le Ministère de l'Education Nationale de l'Algérie, dans les guides pédagogiques destinés aux professeurs des trois cycles :

- **la 1^{ère} année secondaire**

« (L')objectif est d'amener l'apprenant à une utilisation du français par la connaissance des règles qui régissent le code de la langue, de lui donner des possibilités de développement de ses capacités de compréhension et d'expression dans diverses situations de communication, ainsi que des savoir-faire transférables dans la vie quotidienne ou dans d'autres disciplines » (Guide du professeur du FLE 1^{ère} année secondaire : 07).

- **la 2^{ème} année secondaire**

Le programme « Propose des situations d'apprentissage qui développent les compétences....une conception de l'apprentissage qui repose sur des situations – problèmes de recherche pour l'élève et pour le professeur, ... des situations d'apprentissage qui mettent l'élève au centre de la pratique pédagogique.... Des moyens d'évaluation opératoires : grilles critères d'évaluation (auto - évaluation et co - évaluation), des situations complexes d'intégration et de ré investissement des acquis. des contenus, des thèmes et des activités en accord avec la psychologie de l'adolescent (l'adolescence étant l'âge des idéaux)... des activités créatrices d'ordre éthique et esthétique... Il véhicule les valeurs nationales et les valeurs universelles » (Guide du professeur du FLE 2^{ème} année secondaire : 6-7).

- **3ème année secondaire**

« Il s'agit de mener l'élève vers une maîtrise progressive des mécanismes et des structures de la langue et renforcer ses capacités à, interroger les éléments linguistiques contenus dans un discours pour déceler l'intention communicative du locuteur (ou du scripteur) en tant que destinataire d'un discours d'une part, et rendre perceptible son intention communicative en tant que producteur de discours d'autre part... ». (Guide du professeur du FLE 3ème année secondaire : 07).

De plus, le profil de sortie attendue et formulé dans les programmes du secondaire inclue l'aptitude de l'apprenant à « produire un discours écrit/oral relatif à une situation-problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication, ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement » (Le programme de 1AS, 2005 : 6).

A partir de cette observation graduelle des principes qui dirigent -théoriquement - l'enseignement en Algérie, et l'enseignement du FLE au lycée en particulier, nous dressons un récapitulatif des principales finalités des programmes suivis dans ce pallier, dans les trois cycles.

- **Améliorer la compétence communicative**

Par un travail de consolidation des acquis qui s'alterne entre oral et écrit, compréhension et production. Aussi, dépassant désormais, l'enseignement de la langue elle-même, les programmes fixent pour finalité communicative, l'apprentissage des fonctions de la langue par l'interaction qui est un principe clé pour qu'il soit utile dans des situations de communication réelles.

- **Développer l'autonomie**

L'apprentissage langagier se fait par guidage dans l'appropriation des savoirs et non par enseignement linéaire et directe. Il est construit par l'apprenant lui-même à partir des directives de l'enseignant.

- **Sensibiliser à l'interculturel**

De par la littérature francophone, les programmes mettent le point sur l'élargissement de la culture des élèves, et à travers ce contact, ils s'entraînent à maîtriser la culture de l'autre et donc à la construction d'une compétence interculturelle et morale.

- **Alimenter l'esprit analytique**

Théoriquement, l'enseignement du FLE au secondaire algérien est axé sur le développement de l'esprit analytique, notamment à partir du repérage des situations de l'énonciation et de l'intention communicative des textes.

- **Consolider l'ensemble des apprentissages à travers le projet intégrateur**

« Le projet est le cadre intégrateur des activités de production écrites et /ou orales. Il est la performance à travers laquelle se manifestent les compétences développées et le lieu d'intégration des acquis » (Guide du professeur du FLE 3ème année secondaire : 05).

La structure de référence pour toutes les finalités précédentes, est le projet de réalisation finale. Il est préconisé dans un but de matérialiser tous les apprentissages répartis entre les séquences, qui doivent avoir relation étroite avec son objet pour qu'ils aient du sens pour l'apprenant.

Sur cette base et fondées sur l'étude effectuée par N. Redjal et M. Ammouden (2020), nous disons que la notion du genre littéraire n'a aucune trace dans le cadre théorique de l'enseignement, mais ceci reste à examiner dans les pratiques.

De la comparaison de cette vue d'ensemble de départ, aux progressions annuelles et aux fiches pédagogiques, qui dictent la façon de concrétiser ces principes communicatives et interculturels, ainsi qu'en faisant référence aux recherches antérieures sur le sujet, nous tâcherons d'évaluer leur prise en conscience et de déduire leur mise en pratique réelle. Ceci informe sur l'intérêt effectif attribué au texte littéraire, et à son traitement comme tel notamment en appréciant le rôle assignée à l'approche générique aux cotés de l'approche typologique et au subjectif aux côtés du fonctionnel.

2.3 Les supports de lecture privilégiés par l'institution scolaire

Au secondaire algérien les lectures se font à partir des supports proposés soit par le manuel ou par l'enseignant qui sélectionne et confectionne de façon à ce qu'il réponde aux instructions officiels et aux objets d'étude déterminés.

Il est à noter que la dernière revisite de l'ouvrage didactique a été faite en 2006, ce qui fait que les supports appelés « texte-support », qui en découle sont qualifiés par les acteurs pédagogiques (enseignants et inspecteurs de l'éducation nationale) comme « dépassés » du moment où ils marquent une rupture avec la modernité, et une non-conformité avec l'adolescence. L'enseignant se trouve alors dans l'obligation d'intensifier sa réflexion pédagogique du moment où il n'a pas de recueil de textes à sa disposition, et ce travail serait de pertinence extrême et le mieux reçu par les inspecteurs de l'éducation, s'il génère un texte « inédit ». Cette situation se manifeste clairement lorsque certains enseignants surtout débutants, ne prennent jamais l'initiative de consulter ou de parcourir le manuel. Cette idée dévalorisante à son égard, étant unanimement partagé, fait surgir un préjugé négatif et minimise son importance pour eux.

Ces supports sous formes d'extraits peuvent être de différentes formes linguistique, stylistique, sémantique et thématique. Ces critères ouvrent la voie à trois catégories de lectures qui se proposent à l'enseignant et à l'apprenant pour répondre à la finalité communicative de l'apprentissage langagier : **les extraits littéraires, les extraits paralittéraires et les extraits non littéraires.**

2.3.1 Les extraits littéraires

Il s'agit de fragments de productions éditoriales dites « nobles » ou « prestigieuses » qui revêtent une forme textuelle tissée au biais d'une présentation réfléchie et d'un style raffiné et travaillé de la langue pour faire vivre une histoire (narration) ou transmettre un message (autres genres) afin qu'elle produise un effet donné sur l'apprenant .

De par leurs beauté linguistique, pensées créatives, imagination extensive, expressions émotionnelles (la joie, l'empathie, la trisse, etc.) et réflexions particulières sur le social et le culturel qui enclenchent la notion de « lecture interprétative », ils fixent pour objectif de toucher l'aspect émotionnel, affectif et aussi critique de l'apprenant en usant de l'outil linguistique. Cependant, la didactisation de la littérature stipule un inversement des rôles

entre langue et spécifiés littéraires ; l'outil serait la littérarité textuelle tandis que l'objectif serait le développement de la langue.

Il en reste qu'un intérêt majeure mais tacite de cette forme d'écriture est de doter l'apprenant du sens de la lecture et des mécanismes analytiques et interprétatives profondes.

2.3.2 Les extraits paralittéraires

En cela que, leur soin accordé à la justesse linguistique et à et à l'accès facile à l'histoire¹ moins qu'à l'éclat linguistique et intellectuel qui fait surgir plusieurs « interprétations », ces extraits de publications reconnues et valorisées par les lecteurs et les critiques tels que : le roman policier, les romans ou les contes populaires, la fantaisie, la science-fiction, etc., sont considérées comme moins littéraires et moins légitimes que la littérature classique. Ayant alors un statut secondaire, elles sont exclues de la taxonomie littéraire, pour être qualifiées de paralittéraires, moins connexes aux notions d'interprétation et du non-dit qu'à la notion de compréhension et du dit linéaire.

Cette prise en compte du paralittéraire se manifeste exclusivement en 2^{ème} année secondaire, dans le 3^{ème} projet intitulé : « **Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur** », avec pour objet d'étude « **La nouvelle d'anticipation** ».

L'intérêt de cette forme de lecture introduite au lycée algérien, réside dans son pouvoir à faire découvrir facilement et directement par l'élève une histoire surnaturelle qui peut attirer fortement l'apprenant adolescent curieux à de tout ce qui relève de la technologie avancée, et de l'intelligence artificielle.

2.3.3 Les extraits non littéraires ou fonctionnels

Cette forme d'écriture diffère complètement des précédentes et de tout ce qui est plus ou moins littéraire, en ce qu'elle est réelle et non imaginaire et focalise sur la finalité pragmatique du texte et non sur la façon de le présenter, détachée de toute dimension esthétique. La langue est simple, d'un accès très facile mais qui adopte parfois une terminologie spécifique lié à un domaine particulier, tels que les textes scientifiques de la

¹ Il s'agit de la narration, quasiment pour tous les genres paralittéraires, excepté la chanson qui est généralement incluse à ce champ paralittéraire.

médecine, de la biologie, des mathématiques etc. L'objectif de la mise en place de cette forme dans nos terrains secondaires est de développer la langue à travers des lectures qui peuvent faire partie de la vie quotidienne de l'apprenant tels que : les notices, les articles journalistiques, les compagnes d'informations, les documents administratifs etc., tout lui permettant de s'instruire en recevant des informations le plus directement possible, sans avoir à aimer la lecture.

2.4 Le statut du support littéraire au lycée algérien

Dans cette partie il est question de mesurer la prise en conscience au secondaire algérien, de cet instrument didactique d'une richesse exceptionnelle sur le plan humanitaire, culturel, intellectuel, thématique et linguistique. Cela entraîne qu'il se prête à une étude assez exhaustive à la fois de la typologie textuelle, et de la genericité discursive et littéraire. Une même œuvre ou support littéraire, peut inclure tous les types textuels et les genres discursifs et même référer à plusieurs genres ou sens-genres littéraires.

Cette révélation a pris forme d'abord à partir de nos expériences personnelles et ensuite des affirmations des spécialistes à cet égard, à savoir celle de J.P. Cuq et I. Gruca : « La littérature réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue et à toutes les finalités orchestrant les idéologies des diverses époques. » (J.-P. Cuq, 2005 : 415).

Ils mettent le point sur le pouvoir prodigieux de la littérature introduite dans les classes éducatives comme médiatrice pédagogique et culturelle.

V. Jouve (2010) et Séoud (1997) leur joignent l'avis entre autres, en s'appuyant le premier sur sa portée critique, analytique et réflexive et le deuxième sur son influence en faveur de l'insertion sociale. Tandis qu'Y. Reuter (1992), met en avant le lien qu'elle dresse avec les autres enseignements de la discipline, à savoir la compréhension et l'expression orales et écrites.

E. Riquois de sa part, touche au cœur de l'intention didactique, en estimant que « pour un public adolescent et adulte en classe de FLE non spécifique (...) l'accès à la production littéraire française et francophone peut représenter un atout de taille pour la

poursuite autonome de l'apprentissage de la langue cible et pour son approfondissement. » (E. Riquois, 2017 : 182).

L'institution secondaire algérienne approuve ces perspectives et reconnaît pleinement la valeur de la didactisation du texte littéraire en concordance avec les directives de l'approche par compétences. A cet effet, le texte littéraire trouve sa place bel bien dans nos établissements secondaires, il constitue « un axe important dans la didactique du FLE (...) le texte littéraire n'a jamais été absent des bancs de l'école, dans les trois paliers il y existe, il constitue un pivot autour duquel le FLE s'est constitué (et) a longtemps été considéré comme un support privilégié des apprentissages du français langue étrangère et son enseignement » (S. Kharroubi, 2018 : 01).

A. Benali étaye cette prise en compte du littéraire :

« Dans le nouveau programme du secondaire algérien, initié en 2005, l'introduction du texte littéraire sert un double objectif : il peut être utilisé à des fins linguistiques ; c'est dès lors un moyen d'apprentissage par lequel les élèves peuvent explorer tous les possibles (phonétiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques). Mais il peut aussi être utilisé comme moyen et dispositif pédagogique pouvant assurer une médiation avec la culture étrangère ou intraculture ». » (A. Benali, 2012 :115)

Le programme a été revisité après la dernière réforme, pour conserver et renforcer la place du littéraire dans l'enseignement secondaire algérien. Dans les instructions officielles, il constitue un support de développement des compétences linguistiques au même titre de celles intraculturelles au bails d'une littérature algérienne de l'expression française ou interculturelles par la littérature française ou traduite en français.

En outre, nonobstant cette présence incontestablement assurée par son omniprésence dans l'élaboration des manuels des trois cycles secondaires, notamment relevant de la nouvelle réaliste (1AS), la nouvelle d'anticipation (2AS), le récit historique (3AS), mais un grand questionnement accompagne son statut réel et sa considération en classe secondaire algérienne de FLE.

L'exploration des progressions annuelles de la 1AS¹ et de la 2AS², font ressortir que l'étude du littéraire ou du paralittéraire, reconnu comme tel en lui attribuant sa vraie appellation générique à savoir « nouvelle réaliste » en projet 03 -1 AS et « nouvelle d'anticipation » en projet 03-2AS, est souvent placée en fin de la progression hormis « La pièce théâtrale » qui fait objet du projet 02 dans le programme de la 2AS. Et si placé au début du curriculum, elle emprunte une appellation non littéraire, tel est le cas du récit historique, dont le reflet se voit dans l'intitulé et l'objet d'étude du projet 01-3AS « textes et documents d'histoire ».

Ce placement à la clôture du parcours pédagogique, mène souvent à un enseignement hâtif et neutre du texte littéraire, à cause d'une part, de la pression de la fin d'année que subissent les professeurs retardataires pour terminer le programme, et d'autre part, de la démotivation des apprenants éprouvés le plus souvent à cette phase de l'année, alors que la motivation présente une condition première pour s'investir dans le texte littéraire. Cette observation fait apparaître le peu d'intérêt réel délivré à l'acquisition des savoirs littéraires par la didactisation du texte littéraire.

Pour apporter des éléments de réponse à l'interrogation naissante à partir de ce constat, nous exposons la réflexion d'A. Benali à propos de la façon dont le littéraire est présentée en classe secondaire de FLE : « découvrir l'autre, ce n'est pas seulement apprendre comment il vit, c'est aussi mesurer les différences qui peuvent exister entre deux façons d'envisager le monde, afin de les relativiser. Le manuel porte cette relativisation de manière implicite, en proposant des réflexions qui tendent à éviter tout jugement trop hâtif. » (Ibid.).

Cette répartition des contenus enseignés, qui confère un intérêt mineur au littéraire / paralittéraire par rapport au fonctionnel, pourrait être animée par le contexte socioculturel de l'école, et ses préjugés tributaires à un enseignement d'une culture étrangère de par la lecture d'une littérature donnée.

Il en demeure que « Les relations de la culture, de l'intraculture et de l'interculturel sont fortement présentées dans les programmes et véhiculées par des supports insérés dans le

¹ « 1AS » Première année secondaire.

² « 2AS » Deuxième année secondaire.

manuel : « La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle » » (Ibid. :118). Cependant, la présentation de ses relations et de ses supports vecteurs, reste implicite et neutre, relevant peut-être d'une « méfiance à l'égard de l'interculturel » de la part de l'enseignant, ce qui se reflète sur l'apprenant,

H. El Mistari, de son côté, problématise encore la réponse pratique aux directives institutionnelles, depuis les supports eux-mêmes et non depuis la façon de les présenter, en voyant que « l'enseignement du français dans les lycées algériens se limitait à des études de textes, souvent réécrits en fonction d'un public hétéroclite. L'aspect culturel, civilisationnel ou esthétique n'était pas étudié. » (H. El Mistari, 2013 :45). Pourtant, le texte littéraire se charge d'une mission de situer une information dans une aire géographique et spatiale, indissociable d'une culture qui lui est relative et descriptive. L'apprentissage à travers le littéraire ne peut atteindre son essence et sa vraie valeur sauf s'il prend compte de la dimension socio-culturelle de la lecture et de son rôle primordial dans la construction de ce processus de transfert des savoirs.

En outre, cette passivité vis à vis la culture étrangère, prend de l'ampleur face à « la polysémie du texte littéraire (qui) permet aux élèves de se distancier, de se méfier des évidences (puisque) la littérature permet une confrontation des élèves à l'altérité avec une autre perception du monde »(Ibid.). Ayant une conscience de l'importance de cette prise en compte du culturel en exploitant le texte littéraire, l'enseignant est appelé à occulter cette auto-distanciation de l'apprenant par rapport à la culture véhiculée par le texte, par une préparation préalable.

En effet, « dans le contexte algérien, l'enseignement des textes littéraires semble plus délicat si nous ne prenons pas en compte les variations culturelles immédiates et originales du texte. Dans la phase d'imprégnation, le professeur doit ainsi initier les élèves au contexte socioculturel et économique de l'époque, celle qui correspond à l'édition-production du texte » (Ibid. :119)

La préparation doit porter sur une esquisse du contexte socioculturel et économique de l'époque, pour permettre aux élèves d'abord de mettre le lien entre ces informations préparatrices et leur lu et aussi pour qu'ils s'y impliquent après avoir diminué l'écart entre leur culture et la culture lue.

Outre la démarche enseignante discrète auprès du socio-culturel, le statut du texte littéraire en classe secondaire algérienne est aussi influencé par son exploitation pédagogique. Cette dernière diffère d'un enseignant à l'autre, mais ce qui est répandu, est la lecture et l'analyse d'un texte littéraire de la même façon d'un texte scientifique, ou d'un article de presse, c'est ce que nous appelons « **une lecture fonctionnelle** » ou une « **lecture de compréhension** », une modalité de lecture carrément inappropriée pour conserver la nature littéraire du contenu lu et inapte à développer des stratégies de lecture littéraires adéquates.

2.5 Modalité de lecture privilégiée

Avant de s'attarder sur la modalité de lecture privilégiée, nous jugeons utile de signaler qu'au secondaire algérien, la lecture est au service de l'activité de compréhension de l'écrit qui appartient à une séquence d'apprentissage, parmi trois autres activités : la compréhension orale et la production orale et écrite. Cette lecture se fait à partir d'une seule forme de supports : les extraits ou les fragments textuels, qui s'étudient exclusivement en classe. Les critères de complétude et de spatialité de la lecture ne sont pas pris en considération lors des options lectorales ou des modalités qui y sont liées. Les lectures intégrales et cursives ne font pas objet de la réflexion pédagogique algérienne et ne suscite pas l'intérêt des concepteurs des programmes¹.

Par ailleurs, pour ce qui est de la posture enseignante face à ces fragments textuels, nous disons, fondées sur les propos de E. Amari qu'« en examinant les manuels scolaires en Algérie, nous constatons, immédiatement, que l'étude des textes littéraires est principalement basée sur la compréhension du texte à travers la formation d'idées principales et générales, l'explication du vocabulaire, qui sont des activités pédagogiques routinières. »(E. Amari, 2023 :303). La seule modalité qui accapare le travail de lecture / analyse des textes didactisés en classe secondaire algérienne est « **la lecture compréhension** » comme mentionné plus haut.

¹ A la différence de la France par exemple où l'analyse de la lecture cursive fait partie d'une épreuve de bac.

2.5.1 Représentation de la lecture compréhension

La lecture compréhension est une lecture fonctionnelle et pragmatique axée sur la compréhension directe du texte et l'atteinte **des objectifs d'apprentissage** préfixés, le plus souvent mécaniques et monotones, de natures sémantiques, lexicales et grammaticales, communicatives et scripturales.

La séance se répartit en plusieurs « **tâches** », en référence aux principes des approches actionnelles et communicatives ; le soin terminologique est pris en considération pour répondre à une intention de contextualisation authentique de l'apprenant. Chaque tâche doit répondre à un objectif d'apprentissage entre autres préconçus en tout début de la fiche pédagogique pour déterminer le cheminement de la séance. Ainsi, l'objectif principal de cette modalité de lecture / analyse serait de :

« développer la compétence de compréhension de l'écrit en exerçant une stratégie d'analyse pour faire appréhender un texte dans ses quatre aspects fondamentaux : typographique , thématique, linguistique et discursif, au moyen d'un questionnaire ciblé et de consignes précises impliquant les apprenants dans des tâches concrètes pour construire progressivement du sens et découvrir ses caractéristiques , son organisation textuelle et sa visée » (D-H. Daouadji, 2023 :179).

Ces tâches sont précédées par un éveil d'intérêt suivi par trois modes de lecture. De la sorte, la lecture de compréhension au lycée algérien se déroule généralement selon les étapes suivantes :

- **Une sensibilisation** pour mettre l'élève en situation. Cette étape est le plus souvent négligée, vu la contrainte temporelle (une seule heure pour toutes les tâches de compréhension de l'écrit).
- **Une lecture globale** de par une observation générale des éléments paratextuels et typographiques du texte qui débouche sur une anticipation du sens et l'émission d'hypothèses.
- **Une lecture silencieuse** dans le but de vérifier les hypothèses, de repérer le thème et la situation de communication.
- **Lecture analytique à voix haute**, la phase la plus importante, en ce qu'elle répond aux objectifs pratiques d'apprentissage, par :

- Des activités de compréhension : répondre aux questions, identifier les idées principales, etc.
- Des activités d'analyse : identifier les différentes composantes du texte et le point de vue de l'auteur, etc.
- Une activité de production écrite ou une synthèse du texte qui exprime la compréhension du contenu.

Nous exposons un modèle de fiche pédagogique d'une activité de compréhension d'un texte littéraire qui concrétise la conception secondaire algérienne d'une séance de lecture, proposée par une enseignante à un des lycées algériens¹.

- **Niveau** : 1AS (Tronc commun Sciences et Technologie)
- **Projet 03** : Rédiger une petite biographie romancée.
- **Pratique discursive et intention communicative** : Relater un évènement fictif
- **Séquence 01** : Produire un récit vraisemblable
- **Objet d'étude** : La nouvelle réaliste
- **Séance** : Compréhension de l'écrit
- **Compétence de base** : Lire et comprendre un récit afin de le restituer sous forme d'un résumé.
- **Support** : « Le serpent », Camara Lay, L'enfant noir.
- **Objectifs d'apprentissage** :
 - Définir son objectif de lecture.
 - Anticiper le sens du document.
 - Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication, et en déduire le type du texte.
 - Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
 - Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.
 - Séquentialiser le texte pour trouver les grandes unités de sens (repérage du schéma narratif).
 - Expliquer les ressemblances et les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps verbaux).

¹ La fiche est extraite de « PES du français », un groupe Facebook à visée pédagogique, dans lequel les enseignants du FLE de tous les lycées algériens se rencontrent pour échanger leurs pratiques et afin d'améliorer leur enseignement.

- **Texte :**

Le serpent

Ma mère disait souvent que j'étais né le jour où mon père avait achevé sa forge. Enfant, je jouais près de la case. Quel âge avais-je en ce temps-là ? Je ne me rappelle pas exactement. Je devais être très jeune. Ma mère était dans l'atelier près de mon père et leurs voix me parvenaient, rassurantes, mêlées, à celles des clients de la forge.

Brusquement, je cessai de jouer. Toute mon attention fut captée par un serpent qui rampait autour de la case. Je ramassai un roseau et l'enfonçai dans la gueule de la bête. N'allait-il pas se sauver ? il ne dérobait pas, il avalait le roseau sans difficulté. Il se rapprochait de ma main qui ne lâchait pas sa prise. « Surtout ne bouge pas, reste comme tu es ! ». Une voix familière m'ordonnait calmement de ne pas bouger. Je reconnaissais bien sûr.

L'apprenti de mon père me souleva aussitôt et je me retrouvai dans les bras de ce dernier...

I. La lecture globale :

a) Complétez les pointillés suivants :

- Titre :
- Paragraphes :
- Référence :

b) en s'appuyant sur le titre et en mettant en relation avec la source, donnez quelques hypothèses de sens.

I. Lecture silencieuse

II. Vérification des hypothèses de sens.

III. Lecture analytique

- **Tâche 01 :**

- Complétez le tableau d'énonciation suivant

Qui ?	A qui ?	De qui ?	Pourquoi ?

- Déterminez le type de ce texte.

- **Tâche 02 :** Relevez du texte trois mots qui appartiennent au champ lexical de « la famille »

- **Tâche 03 :** Ce récit est :

- Fantastique.
- Surnaturel.
- Réaliste.

Choisissez la bonne réponse en justifiant votre réponse.

- **Tâche 04 :** Complétez le tableau ci-dessous à partir du texte.

CHAPITRE II : De la modélisation didactique au positionnement de l'institution secondaire algérienne de FLE

Lieu de l'histoire	
Temps de l'histoire	
Personnages de l'histoire	

- **Tâche 05 :** Reliez par une flèche chaque personnage à son action

L'enfant	rassurait la mère
La mère	Pleurait
Le père	a aidé l'enfant
Le valet	jouait près de la case
- **Tâche 06 :** Complétez le tableau suivant à partir du texte

	De à	Contenus	Résumé du contenu
Situation initiale			
Déroulement des événements		Perturbation	
		Actions	
		Résolution	
Situation finale			
- **Tâche 07 :** Donnez les temps et les valeurs des verbes soulignés dans le récit.
- **Tâche 08 :** Résumez le récit au quart de sa longueur.

Figure I. 2: Fiche pédagogique d'une activité de compréhension de l'écrit au secondaire algérien

La réalisation de ces étapes varie d'un enseignant à l'autre. **La lecture d'entraînement** (Ibid. : 181), trouve parfois sa place en tant qu'appui à la lecture à voix haute, en faisant lire le maximum d'apprenants. L'objectif est de leur faire acquérir une bonne compétence de la lecture orale et la correction phonétique. On témoigne de quelques initiatives adaptations des lectures aux besoins des apprenants au secondaire algérien, sans pour autant renoncer à une lecture fonctionnelle du texte littéraire, qui tend à dissimuler son caractère littéraire.

2.5.2 Limites de la lecture compréhension du texte littéraire

Dans le venant de la présentation des principes de la lecture compréhension et sa réalisation au secondaire algérien, nous pouvons raisonnablement affirmer que, plus on s'approche de la lecture fonctionnelle, « plus la part d'évocation diminue et plus la problématique de l'analyse de texte est centrée autour de l'efficacité de la transmission d'une information » (S. Kharroubi, 2018 : 06). En effet, la finalité de la présentation ci-dessus, est la compréhension globale du texte accompagné d'une analyse typologique et grammaticale. Sur le plan pratique, l'analyse est linéaire, fondée sur des questions fermées à partir d'un texte qui peut être peu motivant ou inactualité. Ces questions laissent très peu ou nul place à l'interprétation singulière et à la subjectivité de l'apprenant, ce qui aurait pour résultat la réduction de l'autonomie en lecture, et son aptitude de distinction entre lecture fonctionnelle et lecture littéraire, et influe aussi sa lecture personnelle.

En effet, « si l'enseignant n'apprend pas à ses élèves à discerner la dimension littéraire et sémantique d'un support pédagogique, la tâche de ces derniers se limite à l'analyse technise de la forme, donc du squelette du texte de manière très superficielle » (B. Bouchair & H. Boufenara, 2023 : n.p). De cette façon, l'intention communicative manifeste plus dans les options terminologiques à savoir le terme « **tâche** » que dans la réalisation de ces tâches en concordance avec le but réel des écrits littéraires didactisés : **la communication et l'insertion sociale qui stipule l'interprétation d'autres sociétés et d'autres cultures.**

Certes, cette démarche de lecture compréhension peut s'appliquer aisément à un texte littéraire, pour qu'il puisse servir la finalité fonctionnelle de l'enseignement, mais le travail efficace sur ce dernier requiert une adhésion au fait qu' « (il) est toujours unique en son genre. Et cette unicité est (...) la définition la plus simple que nous puissions donner de la littérarité. (M. Riffaterre, 1979 :08), qui « (...) serait à la littérature ce que la langue est à la parole chez Saussure, c'est-à-dire ce que toutes les œuvres de la littérature ont en commun, dans l'abstrait, comme système. » (CNRTL, Définition du littéraire).

La recherche de cette littérarité est le point focal de sa lecture, qui se traduit par une quête profonde du sens et de ce qui fait la spécificité linguistique et culturelle du texte littéraire. Cette quête n'est jamais linéaire mais polysémique, débouchant sur une **lecture interprétation** au lieu d'une **lecture compréhension**.

Il est à noter que dans les directives officielles, un autre type de lecture trouve sa place ; la lecture plaisir qui vise à stimuler le goût littéraire (E. Amari, 2023 :303) , mais la répartition annuelle réelle des contenus n'y a pas recours.

De plus, D-H. Daouadji (2023 :183) représente ce type de lecture comme faisant partie de l'ensemble des modalités de lecture à prendre en compte dans les pratiques secondaires algériennes. Il propose de le placer en fin de séance comme une vraie lecture littéraire, aux côtés de la lecture fonctionnelle, « pour varier les choses (...) délasser l'esprit des élèves et créer le plaisir de lire » (Ibid.), en leur donnant à lire des œuvres complètes ou des extraits littéraires, à étudier de « manière littéraire ». Il propose ainsi une solution qui peut remédier à la restriction de l'esprit critique et interprétative de l'apprenant, engendrée par l'appel exclusif au fonctionnel.

Mais en prenant compte des exigences de l'institution scolaire à savoir le temps affecté à la séance, cet enchaînement entre lecture compréhension et lecture plaisir, serait-il possible dans une même séance ?

La plupart des enseignants ne procède guère de cette façon, la lecture compréhension monopolise le travail sur tous genres de textes, et la place de la lecture littéraire reste toujours sujette au questionnement au secondaire algérien, notamment au regard de sa prise en compte sur le plan générique ou typologique.

2.6 Place de l'approche générique des lectures aux côtés de l'approche typologique

L'approche typologique de la lecture consiste à choisir et à analyser un texte en fonction de sa finalité communicative abstraite qui impose une structure textuelle et des caractéristiques linguistiques précis. La typologie textuelle regroupe l'ensemble des composantes suivantes : **la narration, l'explication, l'argumentation, la description, l'injonction.**

En parallèle, l'approche générique préconise un choix ou du moins une analyse textuelle selon les critères de distinction des genres textuels (non discursifs) notamment littéraires, pour conserver leur caractère littéraire.

Notons qu'un seul texte peut combiner plusieurs types à la fois, et donc plusieurs descriptions linguistiques abstraites appelées finalités communicatives par l'institution algérienne. Son hétérogénéité compositionnelle complique et relativise son appartenance à un type donné. Son classement comme appartenant à une catégorie précise est le plus souvent peu rigoureux et douteux en ce qu'il mène à l'ignorance d'autres types qui peuvent coexister avec un type dominant.

C'est pourquoi, N. Redjal et A. Ammouden contestent leur mise en valeur en classe secondaire algérienne aux dépens d'une approche générique. Selon eux, « il est admis aujourd'hui en didactique que le classement typologique des textes est dépassé car impuissant face à l'hétérogénéité compositionnelle des productions langagières ». (N. Redjal A. Ammouden, 2020 :127).

J-P. Bronckart, de sa part, justifie ce privilège de l'approche générique, en définissant les genres textuels, comme « les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière » (J-P. Bronckart, 1994 : 378), dans la vie réelle et sociale de façon concrète, visant de prime abord la finalité communicative, et non abstraite à l'instar des types textuels, focalisés sur une description des finalités linguistiques qui sous-tendent un objectif communicatif, difficilement reconnu par les apprenants. N. Redjal et A. Ammouden (2020 :127) complexifient encore en estimant que cette catégorisation textuelle est carrément « détaché de la communication verbale », alors que pour les concepteurs des programmes, elle est intimement liée à l'objectif communicatif, comme démontré ci-avant.

Le guide de l'enseignant de la 1^{AS} renforce cette démonstration, en indiquant des lignes directrices du manuel :

« Il s'agit (...) de voir comment la forme (narrative, descriptive, etc.) est au service du sens et qu'elle ne détermine pas ce dernier (comme la "sacralisation" des typologies a pu le faire croire) (...) Il s'agit de s'approprier des formes qui permettent de produire des discours respectant les règles sociales et "culturelles" de la communication. L'étude des formes est indispensable mais elle ne représente pas la finalité, elle est un outil » (Guide du professeur 1^{ère} année : 03)

A partir de l'observation des documents accompagnateurs de l'enseignement du FLE au lycée algérien ainsi que leur analyse effectuée par N. Redjal A. Ammouden (2020), nous

résumerons dans ce qui suit les éléments définitoires de la position de l'enseignement secondaire algérien par rapport à l'approche générique / approche textuelle :

- **Incompatibilité avec les principes fondateurs : Mise en accent sur la typologie au détriment de la généricité textuelle**

Le programme secondaire algérien de FLE est dans la nécessité de fixer des objectifs qui dépassent la classification textuelle typologique ou qui la concilie avec la classification générique. A plus forte raison, il prône la démarche de projets pédagogiques qui par intitulation de contenus, se rapporte aux genres textuels et non aux types. Il doit viser ainsi l'installation de compétences génériques, en concordance avec les intitulés des projets, les séquences doivent inévitablement répondre à cette logique au lieu d'une logique typologique.

Mais en réalité ce n'est pas le cas, la centration sur les genres reste une intention de départ. L'approche typologique est très peu conciliée à l'approche générique. En effet, « la séquence didactique ne prend pas en charge tous les traits définitoires du genre textuel mais cible notamment les traits linguistiques et grammaticaux » (N. Redjal A. Ammouden, 2020 :137).

La séquence didactique n'est pas axée sur l'optimisation de la réalisation du projet de caractère générique, la compétence à installer, à son terme, n'est pas directement liée au genre annoncé par le projet. . « Les objets d'études renvoient à des genres textuels précis, tandis que les intitulés de séquences et les intentions communicatives renvoient généralement à des types de textes » (Ibid. :136). La visée de la séquence est formulée dans les manuels scolaires des trois niveaux en termes de savoir-faire en lien avec les types textuels au lieu d'une maîtrise du genre textuel à étudier. On apprend un aspect global et rudimentaire d'un genre particulier pour passer au plus important pour les décideurs : la typologie textuelle. A titre d'exemple, le seul trait distinctif littéraire à faire apprendre de la nouvelle réaliste est sa vraisemblance, les autres traits sont définis au biais d'une typologie textuelle : la narration, le caractère littéraire se trouve marginalisé.

Cette contradiction témoigne une infidélité même aux documents officiels, le manuel de la 3AS indique que « les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'études inscrits au programme, des activités de compréhension et de productions écrites

et orales qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets » (F. Mahboubi, M. Rekkab, A. Allaoui, 2011- 2012 :03). Et proposer des apprentissages centrés sur la typologie textuelle ne peut nullement aider à réaliser des projets basées sur la généricité.

Egalement, le guide du professeur de la 1AS délimite les contenus des séquences en fonction des types textuelles sans aucune référence aux genres, ce qui se manifeste dans l'extrait représentatif suivant : « l'argumentation sera étudiée en 2AS et 3AS pour une analyse plus approfondie (types d'arguments, progression du raisonnement, l'implicite du raisonnement etc.) qui permettra aux apprenants de ne pas être les destinataires "passifs" de ce type de discours.» (Guide du professeur de la 1 AS : 38). Il en est de même pour les profils d'entrées en 1AS qui sont déterminés selon l'aptitude de l'apprenant à distinguer les différents types textuels (Programme de 1AS, 2005 :07).

Malgré la réforme du système éducatif introduisant l'approche par compétences, qui de par ses principes, préconise l'approche générique, et les différentes révisions des programmes de FLE, depuis 1984, la progression dans l'enseignement secondaire est toujours basée sur la typologie textuelle dans une logique fonctionnelle de l'enseignement, sans pour autant aboutir à cette fin.

D'ailleurs, cela devient de plus en plus inefficace et aléatoire compte tenu de l'incohérence entre directives et pratiques et du peu de combinaison avec l'approche générique.

Sur le plan pratique, la fiche pédagogique d'une séance de lecture compréhension présentée ci-dessus¹, met en exergue cette inattention aux traits génériques du texte-support et ce manque d'intérêt vers cette approche. Déterminer le genre par choix de bonne réponse, le schéma narratif, le cadre spatiotemporel de l'histoire, les personnages et leurs actions, ne suffisent pas pour aborder la généricité littéraire. Ces dernières, sont des questions de compréhension, qui ne restituent pas le caractère générique voire littéraire de la lecture, mais plutôt le caractère fonctionnel du type narratif.

¹ 2.5.1. Représentation de la lecture compréhension, ci-dessus p 116.

- **Confusion terminologique entre genres et types textuels**

Outre la centration sur l'approche typologique, on témoigne une confusion dans l'usage terminologique des deux approches provenant d'« une absence de définition claire dans les programmes et les documents d'accompagnement concernant la notion de genre » (N. Redjal A. Ammouden, 2020 :134), ce qui conduit les décideurs de l'institution à se pencher, « volontairement ou non, pour une entrée par types de textes ». (Ibid : 138), Cela se manifeste dans les trois constats suivants :

- Les objets d'étude liés aux séquences didactiques, de nature, normalement, générique sont parfois désignés par types : le texte narratif pour la nouvelle réaliste (1AS) et d'anticipation (2AS), le texte explicatif pour les textes de vulgarisation scientifique (1AS), le texte narratif pour textes et documents d'histoire (3AS), qui doit, à l'origine, se nommer récit historique, pour qu'il manifeste son identité littéraire¹.
- Dans les documents d'accompagnement, la notion de genre n'apparaît que pour désigner des types (genres narratifs, argumentatifs, etc.), en écartant totalement la part des œuvres littéraires dans cette catégorisation.
- « Les deux approches (typologie textuelle, genres textuels) sont abordées sans distinction » (Ibid. :136) en termes de visées. La différence et l'usage des deux classifications ne sont pas explicités dans l'enseignement, ce qui peut engendrer une confusion chez l'apprenant.

L'incohérence terminologique et l'application contradictoire des approches générique / typologique mènent à la modélisation générique représentée ci-après.

- **Modélisation didactique du genre au secondaire algérien**

Comme indiqué précédemment, la didactisation d'un genre textuel particulier doit progresser dans le cadre d'un modèle didactique qui oriente les interventions enseignantes tout au long du projet et dicte les contenus enseignables au sein de l'ensemble des

¹ La raison probable de cette dissimulation du caractère littéraire est associée à la méfiance du culturel provenant du littéraire. Cf. 2.4. Le statut du support littéraire au lycée algérien ci-dessus p 111.

séquences didactiques qui composent ce projet, et donc qui doivent s'y lier étroitement. Selon J. Dolz et B. Schneuwly (1998) cités par N. Redjal A. Ammouden, (2020 :136), la séquence doit évoluer selon la logique du genre en question. Ils soutiennent l'idée selon laquelle « Les savoir-faire (niveaux de compétence) sont à travailler dans les différents modules de la séquence didactique et cette dernière vise l'acquisition des compétences de production (orale ou écrite) d'un genre textuel » (Ibid.). Par contre, la séquence didactique au secondaire algérien ne cible pas ce genre de compétences, comme soulevé déjà, elle n'a pas pour objectif « l'acquisition et la production d'un genre oral ou écrit mais elle vise plutôt la maîtrise d'un aspect du genre : une séquence argumentative, expositive, etc. » (Ibid.)

Nous citons parmi les genres littéraires privilégiés pour cette étude typologique ou pour une modélisation générique à visée typologique : **la nouvelle, la nouvelle romancée, le récit autobiographique, le roman, le conte, le poème, la fable, la pièce de théâtre, le récit historique et le récit de voyage**. Hors ceux qui fondent les projets et les séquences (**la nouvelle, le théâtre, le récit historique et le récit de voyage**), certains n'ont lieu que dans les sélections lectorales, qui ne répondent pas de cette façon à l'intitulé du projet mais partagent avec lui la visée typologique : **la narration**, comme le conte et le roman par exemple. Et certains d'autres ne trouvent place que dans les intitulés de ces projets, sans aucun suivi ni écho dans les séquences, comme le récit autobiographique et la nouvelle romancée par exemple. Les aléas de la modélisation générique continuent à marquer fortement leur présence.

Par ailleurs, un modèle didactique du genre pour qu'il soit fondé et productif, doit cibler une lecture intégrale d'une œuvre notamment littéraire. Pour garantir la bonne maîtrise d'un genre et non de certains de ces aspects parmi tant d'autres qui, le plus souvent, échappent à la lecture d'extrait, et donc l'acquisition d'une compétence générique et lectorale. Ce point de vue représente l'un de nos préconisations qui animeraient notre expérimentation.

Tout compte fait, nous disons que le modèle didactique du genre qui ne réfère pas à la définition des spécialistes, qui se conçoit d'une manière contradictoire et aléatoire, qui ne prend pas en compte le rôle de la complémentarité des lectures dans l'atteinte de l'objectif annoncé par le projet, le moteur de tous les apprentissages, et qui ne valorise pas

la lecture littéraire générique comme entrée à l'apprentissage de la langue et de la culture, ne serait pas digne de son appellation. Au secondaire algérien il n'y a pas présence d'un modèle du genre, c'est plutôt un appareil didactique qui mobilise théoriquement les genres et pratiquement les types textuels.

2.7 La didactisation de la lecture littéraire : entre glorification des spécialistes et estime distante des décideurs au secondaire algérien

D'après J.-L. Dufays, «la littérature réside moins dans le texte que dans sa lecture. (...) la littérature est un effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte. Aucun texte n'est littéraire en soi » (J.-L. Dufays, 1994 : 213), « c'est la lecture qui assure et garantit la réalisation et l'accomplissement de l'œuvre littéraire » (S. Kharroubi, 2018 : 03).

La simple introduction du texte littéraire au terrain éducatif n'assure pas forcément sa lecture littéraire ou sa littérarité. C'est pourquoi nous nous orientons vers la position du lycée algérien à l'égard de la lecture littéraire, par laquelle nous voulons : la lecture subjective et émotionnelle ou lecture interprétation-réception, telle que définie par Picard, Jouve, Jauss, Iser et Eco¹.

De même, il est hors de question d'aborder la lecture littéraire sans faire appel à R. Barthes, figure de proue de la littérature. Traitant du pédaogo-littéraire il émet sa célèbre pensée : « **la littérature c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout** » (R. Barthes, 1984: 64). Le rôle de l'école est clairement affirmé dans la transmission, la légitimation et de la littérature mais aussi et surtout dans la subjectivisation et la littérisation de sa lecture. Cette littérisation suppose la prise en compte de « deux dimensions essentielles : la dimension esthétique relative à la narratologie et à la stylistique nécessaire à la littérarité du texte, et la dimension émotionnelle dit « émotion esthétique » indiquant la relation du lecteur au texte » (C. Gabathuler, 2013, cité par E. Amari, 2023 :304) en ce qu'elle représente « la base du principe d'identification, moteur essentiel de la lecture de fiction. » (G. Thérien, 1990, cité par, S. Kharroubi, s.d : 01) qui permet au lecteur d'intégrer son propre imaginaire dans l'univers de la lecture.

¹ Chapitre I. La lecture littéraire p 26.

Son enseignement est dans l'obligation d'être perçue non en tant qu'objet enseignable mais en tant que relation sensible à construire entre l'apprenant et le texte littéraire. Il ajoute en prouvant la légitimité de sa pensée « **la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'auteur** » (Ibid. :67), cette relation est fondée sur l'effacement de l'auteur pour laisser la libre initiative à l'apprenant-lecteur en toute spontanéité et autonomie de naviguer dans son texte, sans bornes ni normes à suivre. C'est là où réside le point focal de ce qui est digne de porter le titre d' « enseignement de la lecture littéraire ».

Cependant, selon J-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, « la lecture en classe ne permet pas à priori de mettre en place cette relation au texte, comme nous l'avons observé dans de nombreux manuels de FLE (J-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur, 2005 : 93) », tel est le cas de ceux descendants du secondaire algérien ; où la lecture littéraire proprement dite est absente ou marginalisée. Ce qui peut être interprété à la lumière des éléments constructifs du paysage lectoral au lycée algérien, traités ci-avant, qui privent généralement le texte de sa littérarité. Nous en fraiserons un compte rendu récapitulatif, dans ce qui suit, qui formule les raisons effectives de l'estime distant du lycée algérien envers la lecture littéraire.

- « **Le problème de la résistance au contenu ou au style du texte littéraire** » (S. Kharoubi, C. Zidouri, 2022 :4Be15) provenant de « **la méfiance du culturel** »

Cela peut manifester chez les deux acteurs de la classe (enseignant et apprenant) ou uniquement chez l'apprenant, mais mal administré ou non traité par l'enseignant, par une distanciation préalable¹ à la lecture, servant de base à la mise en dispositif des démarches de littérisation de la lecture. Dans ce deuxième cas, « l'enseignant de langue doit être conscient de l'halo de résistance entourant l'écrit littéraire et il doit gérer et bien gérer ce phénomène qui peut au minimum ralentir l'apprentissage et en maximum l'interrompre » (Ibid.).

En effet, Selon J-M. Defayas : « (...), la littérature (...) bien exploitée – apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture – cible car, dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont

¹ Cf.2.4. Le statut du support littéraire au lycée algérien, ci-dessus p 111. Cette partie propose comme solution à la résistance au culturel : la distanciation préalable à la lecture.

entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressenti. »(Defayas, 2003 : 109)

La lecture littéraire est subordonnée à une prise en compte voire une valorisation du socioculturel, qui une fois passé en silence, le texte perd sa littérarité, et la compétence langagière à développer à partir de cet écrit, serait incomplète.

- **Le privilège de la lecture fonctionnelle au détriment de la lecture subjective pour tous les genres textuels.**

La dimension psychoaffective, subjective, et interprétative du texte littéraire est souvent négligée et non étudiée au lycée algérien face à l'adoption aisée d'une seule modalité de lecture / analyse, comme déjà souligné, la **lecture compréhension**, orientée vers le renforcement des ressources linguistiques, des typologies textuelles, occultant de ce fait les variables contextuelles, les données anthropologiques et les spécificités de l'écriture littéraire » (L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane, 2018 : 96). L'enseignement de cette façon se trouvera accentué uniquement sur le cognitif aux dépens de tout ce qui peut développer des apprentissages transversaux, indissociables de la lecture littéraire telle que décrite ci-avant.

Notre raisonnement ne consiste pas en l'exclusivité de la lecture littéraire en classe secondaire de FLE, mais à la conciliation entre les deux modalités de lecture, en attribuant à chacune sa vraie valeur, par « la combinaison entre la pratique du langage avec ses dimensions communicatives pragmatiques et le caractère esthétique basé sur l'excitation et la créativité » (E. Amari, 2023 : 304) , la première modalité étudie les textes scientifiques et fonctionnels alors que la deuxième est mise au service du texte littéraire.

- **Le manque de systématisation et d'intérêt à l'approche générique**

Le genre et la généricité textuelle sont des « (...) constructions théoriques permettant d'une part de définir et de hiérarchiser des corpus d'œuvres à lire en classe, mais également de définir les contours d'un enseignable relatif au texte littéraire » (C. Gabathuler et C. Ronveaux, 2016 : n.p). Ils semblent être des outils didactiques efficaces pour les apprenants, vis-à-vis la littérisation de la lecture par une identification permettant d'adopter une attitude précise envers le texte. Cette idée n'est pas vraiment prise en considération dans le système éducatif algérien qui priorise la typologie textuelle, d'une

telle façon où, la généricité est mise au service de la typologie, et le caractère générique du texte passe souvent en silence.

- **L'absence des lectures intégrales**

« En Algérie, la lecture littéraire proprement dite n'existe pas puisqu'il ne s'agit pas d'enseigner toute une œuvre à un ensemble d'apprenants » (S. Kharroubi, 2018 : 02). Un des éléments qui littérisent la lecture est lié à sa complétude, mais dans le programme secondaire algérien ne révèle pas conscience de ce critère de description des lectures.

2.8 Mesure de compatibilité avec l'apprenant adolescent

Un des principaux facteurs qui ont motivé la dernière refonte du système éducatif algérien est l'inadaptation de l'ancien système aux exigences de la société. L'approche par compétence vient alors remédier à ce déficit par une construction d' « un système plus global dans lequel, d'une manière à l'autre, d'un cycle à l'autre, les acquis sont progressivement réinvestis et mis au service de compétences plus complexes. C'est en cela ... (qu'elle) permet de fonder **les apprentissages ultérieurs** » (X. Roegiers, (2001) : 77 - 78 -80). En principe, elle tend à mobiliser « une somme de savoirs, de savoir-faire et de **savoir-être** » (G. Le Boterf, 2008 :30). « Elle s'inscrit (alors) dans une perspective (...) d'une meilleure **insertion de l'élève algérien dans une société tournée vers la modernité** » (H. El Mistari, 2013 : 43)

Théoriquement, l'approche par compétence considère pleinement la particularité du **lycéen adolescent** en mesure d'entamer **son insertion sociale** et ayant un besoin considérable dans ce stade décisif de sa vie, d'acquisition surtout de savoir-être qui fondent des apprentissages ultérieurs durables.

Par ailleurs, selon P. Alheit et B. Dausien, « (...) les habiletés cognitives acquises doivent pouvoir être reliées à des compétences sociales ou affectives » (P. Alheit et B. Dausien, 2005 :08), pour répondre à la complexité de l'apprenant surtout adolescent. L'attention portée à l'apport de la nouvelle approche mise en place, à l'enseignement de la littérature, la réception littéraire de l'apprenant ne doit pas être passive mais active de par une vraie lecture littéraire qui met dans son centre la mobilisation du pédagogique, du linguistique au même titre du psychoaffectif, et du socioculturel, pour construire

notamment des savoir-être solides et bien fondés. Cependant, comme nous venons de démontrer, au secondaire algérien la lecture littéraire est très peu favorisée.

Outre la posture face au texte, le choix du support lui-même représente aussi un critère de mesure de compatibilité des lectures avec l'adolescence. D'ailleurs, « en plus des déterminants pédagogiques, il faut fixer des déterminants précis qui seront pris en compte dans la sélection des textes littéraires » (E. Amari, 2023 : 303), « il conviendrait (...) de mettre au point des interventions pédagogiques appropriées aux caractéristiques affectives des apprenants » (L'évaluation des compétences chez l'apprenant pratiques, méthodes et fondements, 2002 : 113) , en l'occurrence, l'adaptation à leur niveau d'âge (intérêts et besoins). En effet, P. Meirieu définit l'apprenant comme « un être global, porteur d'une histoire, d'une culture, d'un corps, d'émotions, de désirs, d'aptitudes, de besoins, de difficultés, de potentialités, de valeurs et de projets. » (P. Meirieu, 1991 :33). Toutefois, les textes proposés dans les manuels de FLE du secondaire algérien ne prennent pas suffisamment compte de ces caractéristiques : d'abord, Ils ne sont pas d'actualité et non mis à jour et donc peu attrayants et conformes aux préférences de l'apprenant adolescent tourné vers la modernité et éloignés de leur univers quotidien, et ensuite leur contenu ne traite jamais des besoins personnels et vitaux de l'adolescent.

Bref, en **l'absence de la lecture littéraire et de l'écoute de l'adolescence** nous pouvons dire que sur le plan pratique, l'enseignement secondaire algérien de FLE serait très peu conforme aux spécificités du lycéen. Redéfinir alors ses priorités et revisiter ses intérêts s'avère utile pour réaliser une cohérence avec les principes fondateurs de l'approche par compétence et aussi pour motiver l'élève dans la construction de son apprentissage qui serait, si à l'écoute de sa spécificité, exploitable dans sa vie réelle.

2.9 Modalité de corrélation et d'évaluation lecture / écriture

Dans la lignée de l'approche par compétence centrée sur la communication significative, la corrélation lecture / écriture est mise au centre de l'enseignement du FLE au secondaire algérien pour concrétiser des tâches complexes, dans le cadre d'un projet d'écriture issu de plusieurs lectures d'un genre textuel particulier et mobilisant un ensemble de connaissances acquises au terme de ces lectures, avec un accent mis sur l'étude typologique de ce genre. C'est cette corrélation alors qui dicte la logique de tout le

processus d'enseignement / apprentissage, allant de la lecture à l'écriture d'intégration ou de matérialisation des apprentissages, fruits de la lecture.

De plus, selon le guide du professeur de la 1AS, « le manuel vise à mettre en œuvre, au sein de séquences clairement identifiées, les interactions entre lecture, écriture » (Guide de professeur 1^{ère} année : 03).

Au fur et à mesure de la progression au sein du projet pédagogique réparti en séquences didactiques, des petites tâches d'interaction lecture / écriture se manifestent comme synthèses variées des activités de lecture compréhension et aussi comme activité à part de production de l'écrit. Les deux activités axées sur l'écrit, à l'intérieur d'une séquence incluant quatre activités ciblant la compétence langagière à la fois orale et écrite, veille à instaurer cette interaction.

Ces tâches prennent forme dans des sollicitations à réaliser à partir de toutes lectures génériques :

- Un résumé lacunaire encadrée ou sans encadrement.
- Un plan du texte (chaque partie avec son idée principale),
- Un compte rendu objectif du texte.
- Une analyse argumentative par une reformulation ou un changement du point de vue de l'auteur.

Particulièrement, en ce qui concerne les écritures alimentées ou référentes à une lecture littéraire, nous citons :

- Un prolongement d'une histoire (en imaginer la suite).
- Une analyse imaginative et argumentative par une réécriture de la situation finale en adoptant un point de vue différent que celui de l'auteur
- Une rédaction d'un portrait en s'inspirant de ceux présentés dans une narration.
- Une écriture d'une lettre à un personnage lu ou d'un texte argumentatif qui traite de son attitude dans l'histoire (la réfute ou l'étaye).
- Une transformation générique d'une pièce de théâtre à une nouvelle ou inversement, d'une histoire à un dialogue théâtral.
- Une transformation typologique d'une annonce journalistique à un texte exhortatif.

Ainsi le projet d'écriture d'un genre textuel particulier, en plus des plus petites activités d'écriture le composant, obéissent aux principes de l'approche générique appliquée en écriture (à la différence de la lecture), mais toujours avec un privilège de l'approche typologique qui s'y trouve largement favorisée au regard des tâches proposées.

Mais toujours est-il, d'après H. El Mistari, « les techniques d'expression, telles que le résumé, le compte-rendu ou la synthèse (...) manquaient d'efficacité. » (H. El Mistari, 2013 : 45). S'agissant d'une tâche d'écriture à l'issue d'un texte littéraire, cela reviendrait au processus fonctionnel adopté en phase de lecture, qui met en marge l'approche générique et les autres démarches littérisationnelles de la lecture. L'alimentation lectorale de l'écriture se trouve ainsi minimisée et ne permettrait pas l'appropriation des mécanismes transférables de la lecture à l'écriture.

Dans la perspective d'optimiser l'apport de cette corrélation, la remédiation doit cibler premièrement et surtout la tâche de lecture qui doit être réfléchie dans une démarche de projet de nature générique mais qui conserve cette nature tout au long des séquences et aussi d'approfondissement du sens de cette lecture et du plaisir de lire.

Pour ce qui est de l'évaluation de l'interaction lecture /écriture, nous mettons la lumière sur la grille d'évaluation de la rédaction **d'un récit réaliste** destinée à la 1AS, proposée par la même enseignante observée ci-dessus, avec quelques emprunts d'autres enseignants¹, dans le souci d'établir une étude exhaustive des pratiques d'évaluation de la lecture/écriture au lycée algérien, notamment d'un genre littéraire.

Critères	Indicateurs
Critères externes (forme)	<ul style="list-style-type: none">- Bien structurer son texte (retraits et alinéas).- Bien présenter sa copie et ponctuer correctement les phrases.

¹ « PES du français », la même source de la fiche présentée ci-avant.

Critères internes (Organisation et pertinence)	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter le texte en trois parties : situation initiale, déroulement des événements, situation finale. - Employer les indicateurs de temps et de lieu adéquats. - Rédiger le récit à la première personne du singulier. - Rédiger un texte narratif qui sert à raconter une histoire.
Critères linguistiques (Cohérence sémantique)	<ul style="list-style-type: none"> - Introduire un élément perturbateur. - Utiliser correctement le temps du récit. - Partager ses émotions et ses sentiments. - Utiliser correctement l'orthographe et le lexique.

Tableau II. 1: Exemple de grille d'évaluation d'un récit réaliste adoptée dans le secondaire algérien

L'évaluation s'appuie sur des critères linguistiques et d'autres externes et internes au contenu textuel. La typologie textuelle marque sa présence aussi en phase d'évaluation.

Cependant, cette écriture essentiellement générique, est dans la nécessité d'être évaluée selon des critères intrinsèques au genre narratif en question : **le récit réaliste**, qui doivent faire objet d'une rubrique supplémentaire précédant tous autre rubrique et critère d'évaluation, à savoir le réalisme de l'histoire, la vraisemblance des événements et des personnages, et le respect de la logique du récit réaliste : début, développement et chute ou dénouement d'un problème.

« **L'introduction d'un élément perturbateur** » est le seul critère en relation avec la nature littéraire du genre écrit, mais dans la grille, il est incorporé aux critères linguistiques. La référence aux traits génériques qui fondent ce type d'écriture, en termes d'évaluation est très peu remarqué.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a mis la lumière sur des éléments décisifs quant à la formulation de notre démarche pédago-littéraire. En effet, d'une part, il permet de comprendre la voie la plus fructueuse pour aborder cette démarche, et d'autre part, il esquisse la voie réellement adoptée par l'enseignement secondaire algérien du FLE à cet égard. Pour ce faire, il a révélé le rôle de la notion du genre dans la préservation du caractère littéraire de la lecture ainsi que dans sa promotion comme activité bénéfique notamment sur le plan personnel, et en parallèle, il a évalué la prise en compte de ce facteur au même titre que d'autres littérisateurs des lectures.

Au terme alors de ce chapitre, l'écart et la disparité entre les deux voies devient évident. Ce constat débouchera sur une réflexion profonde sur le genre en littérature, depuis ces premières origines et dans toutes ses dimensions et ouvertures, pour l'adapter solidement au public de grands adolescents en particulier.

CHAPITRE III :

***De la construction et
la configuration du
genre à son
optimisation
pédagogique***

L'attention est mise dans ce chapitre sur une vision purement littéraire de « la notion du genre » moteur de notre recherche, mais aussi déterminante quant à son exploitation pédagogique. Il y est question d'une étude diachronique et synchronique qui va de la normalisation du genre littéraire, du roman pour arriver au roman éducatif. Cette étude fait ressortir les points clés de notre raisonnement et l'aboutissement du processus générique romanesque éducatif dans sa construction théorique. A cette fin, nous délimiterons le genre littéraire d'un point de vue normatif, historique et classificateur, l'évolution et l'aboutissement éventuel, réel et pédagogique du roman ainsi que du roman éducatif.

1. La notion du « genre » à la croisée des points de vue

1.1 Les genres d'un point de vue normatif

1.1.1 Origine et jeunesse du terme « genre »

Etymologiquement, le concept de « genre » est tiré des termes latins « genus » ou « generis » qui se réfèrent à l'idée d'origine ou de race, c'est dans ce sens qu'il a été utilisé jusqu'à la Renaissance.

Partant du principe du regroupement d'êtres, d'objets ou de choses partageant des caractères communs, ce concept recouvre plusieurs champs de savoirs, il a été employé d'abord en biologie pour donner naissance à un nouveau niveau de division des êtres vivants impliquant le terme « espèce » qui englobe des attributs d'un genre. Il s'étend par la suite vers d'autres domaines de connaissance à savoir la grammaire en vue de distinguer le masculin et le féminin ainsi que les arts (la peinture, l'architecture, ...etc.) et finalement la littérature.

« Deux objets sont dits être du même genre lorsqu'ils ont en commun quelques caractères importants. » (Art. « Genre », dans *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, cité par Y. Stalloni, 1997 : n. p). Le mot « genre » n'est pas donc réservé exclusivement au domaine de la littérature, tout comme les autres domaines cités en dessus, cette dernière l'a emprunté à son tour, dans une volonté taxonomique qui prône en général une logique de classification, de catégorisation ou de division animée par une intention normative, c'est-à-dire d'organisation ou de systématisation d'une discipline en particulier.

Par ailleurs, cette soumission à l'idée de « norme » par la remédiation au désordre des productions, au moyen du regroupement par catégories déterminées n'est pas faisable de façon aléatoire.

« Cette « mise en ordre » est un « ordre de mise », en ce sens que la catégorie générique le contenu des productions qui en relèvent. Elle se présente en fait comme une division figée régie par des règles impératives dont l'observance conditionne la cohérence. Pour caractériser les genres, il a bien fallu définir des critères d'appartenance qui, formalisés en termes normatifs, sont devenus des contraintes codifiées. » (Y. Stalloni, 1997 : n. p)

La cohérence, la pertinence et la signification d'une telle hiérarchie semble être la première condition de conception des règles figées, suivies par les théoriciens et les contrôleurs lors de leur décernement d'une telle étiquette de genres conforme à une même esthétique. Cette étiquette est réunie selon des critères de ressemblances et n'a de sens que par rapport aux autres étiquettes.

Dans la même logique normative et par analogie aux sciences naturelles, les domaines successeurs en matière d'adoption du terme « genre », ont inclus « des espèces » dans « les genres », en l'occurrence les genres littéraires qui « sont des espèces dans le règne littéraire, comme il y a des espèces dans le règne végétal et dans le règne animal » (E. Faguet, 1985, cité par C. Ronveaux, 2016, n.p). Dans ce sens, le même principe biologique d'« espèces » dont l'appellation peut varier d'un domaine à l'autre, forme un deuxième niveau de catégorisation par rapport au premier niveau qu'est « le genre ».

De sa part, D. Combe avance : « Les genres – évitons pour l'instant de les qualifier de « littéraires », adjectif qui complique encore le problème – sont donc étroitement liés à l'expérience et à la pratique de la lecture (ou même, de l'audition ou du spectacle) ». (D.Combe 1992, n .p). Il élargie la conception du genre dans le domaine de lecture en particulier, en préférant l'associer à toutes formes lectrices ou audio-visuelles, à la différence de ce qui est reconnu et répandu : « les genres littéraires ».

1.1.2 Le mot « genre » évasé vers la littérature

Assigné au champ de la littérature, il se définit généralement comme « une catégorie qui permet de réunir, selon des critères divers un certain nombre de textes ». (Art. « Genres littéraires », cité par Y. Stalloni, 1997, n .p.)

Plus encore, « Le genre est une espèce de paradigme primordial, un schème archétypique, une essence, dont chaque œuvre qui les actualise représente une inflexion particulière, une réalisation singulière. » (L. Baladier, 1991 : 17)

Les deux définitions se conforment à l'objectif principal du genre en littérature, inscrit dans la norme qu'« est toujours de parvenir à répartir de façon claire et systématique la totalité des textes considérés comme littéraires entre un certain nombre de classes génériques. » (A. Vaillant, 2017, en ligne). Ceci dit, d'un point de vue normatif, la notion du genre se présente comme une référence typologique à l'ensemble des réalisations littéraires singulières de toutes les générations de toutes aires spatiotemporelles, selon des critères intrinsèques ou extrinsèques à l'œuvre en question.

D. Combe complexifie encore en décrivant le genre comme « l'intentionnalité, l'attitude naturelle de la conscience de l'écrivain, comme du lecteur qui, dans le cas d'un roman suspend son incrédulité pour adhérer à la fiction qui lui est proposée » (D. Combe, 1992, n.p.). On confère aux « genres littéraires » la fonction de la gestion rigoureuse du rapport entre l'œuvre et le territoire littéraire, qui part d'une intention de l'écrivain, de faire adhérer son lecteur à un contenu quelconque par une prédétermination de sa nature¹.

Toutefois, selon Ducrot et Todorov : « Le problème des genres est l'un des plus anciens de la poétique, et de l'Antiquité jusqu'à nos jours, la définition des genres, leur nombre, leurs relations mutuelles n'ont jamais cessé de prêter à discussion. » (S. Ducrot, T. Todorov, 1972 : 193). Ils soulignent la difficulté de décerner un champ conceptuel du genre en littérature, ce qui peut provenir du contraste posé entre la norme ou la perspective générique et sa matérialisation en termes de « typologie structurale » (Y. Stalloni, 1997 : n.p.). La définition précise d'un tel système destiné à être figé, reste en effet relative et était et reste toujours sujette à débats et interrogations depuis la nuit des temps², sans pour autant parvenir à employer cette notion de manière unifiée. Cette unification est mise en perspective pour permettre, à titre d'exemple de ne pas nommer « genres », deux formes littéraires tellement différentes, de sorte que de prime abord, elles révèlent une impossibilité de se regrouper sous une étiquette générique, telles que l'épopée et la

¹ Cf. Chapitre I. Délimitation du cadrage générique des lectures littéraires / littérisées p 90.

² Cf. 1.2. Le genre d'un point de vue historique ci-dessous p 146.

comédie¹ de natures très disparates. Aussi, « (...) on parle de l'épopée, de la poésie lyrique et du drame comme des trois grands genres ; et, en même temps, la nouvelle, la comédie et l'ode sont aussi appelés des genres. Un seul concept doit donc embrasser deux sortes de choses différentes » (G.Genette, H-R. Jauss, J-M. Shaeffer, R. Sholes, W-D. Stempel &K. Vietor, 1986 :11).

D'ailleurs, « Si la notion de genre est floue, c'est qu'elle s'applique à des réalités littéraires très différentes, dont nous sentons qu'elles ne sont pas de même *échelle*. » (L.Jenny, 2003 : en ligne). Ceci dit, la littérature ne peut être appréhendé dans son ensemble comme être singulier hors catégories, elle doit se soumettre à des normes malgré variables, ambiguës et peu rigoureuses.

F. Brunetière, quant à lui, conteste l'idée d'une typologie générique figée en considérant que « les genres se fatiguent, ils s'épuisent, ils meurent, comme les espèces dans la nature » (F. Brunetière, 1899 :258). Sa théorie se rallie à l'idée d'évolution des genres en conformité « (...) aux trois stades de la vie : l'enfance, la maturité et décadence » (M. Antoine, Compagnon, s.d, en ligne). Ils naissent, s'accroissent puis se déclinent et s'atténuent, selon lui, ils ont une date d'expédition relative aux transformations sociales et culturelles, et ne peuvent soumettre à une norme universelle ni servir de référence à la littérature de tous les temps. Il exprime ainsi son refus d'une catégorisation close et rigide des genres littéraires. A l'inverse il prône leur traitement d'« espèces » biologiques ou d'êtres vivants qui à leur tour, naissent, grandissent, se déclinent et meurent, d'où « la théorie de l'évolution des genres » (M. A. Compagnon, s.d. en ligne) par analogie au « Darwinisme² ».

Sous cet angle G. Genette conclue dans sa « Théorie des genres », que « le concept de « genre » n'a pas un emploi aussi unifié qu'il le faudrait pour qu'on progresse enfin sur ce terrain difficile » (G.Genette, 1986 :11). Il faudra donc « avancer avec prudence dans un domaine où les mots sont piégés » (Y. Stalloni, 1997 : n. p), les points de vue sont variés et le paysage littéraire est tellement riche et diversifié et en perpétuelle transformation.

¹ Cf. 1.2.1.2. Le modèle rudimentaire aristotélicien, ci-dessous p 148.

² Les idées développées par Darwin pour argumenter l'évolution naturelle des espèces biologiques.

Quoiqu'il en soit, « le genre est un intermédiaire entre l'œuvre particulière et singulière et la littérature entière. » (M. A. Compagnon, s. d, en ligne) dont le rôle est crucial et déterminant en lecture (posture de lecteur qui lit un genre voulu) et en écriture (posture d'auteur qui écrit un genre voulu). Une littérature alors, qui renonce à son aspect générique, qui lui sert de descripteur et de référentiel, serait incomplète et inconcevable. En effet, la singularité du texte s'affirme via son rapport avec la littérature toute entière, que génère l'horizon générique¹. Néanmoins, la suppression de ce rapport littérature / généricité serait une aspiration et un rêve de la littérature contemporaine à la différence de la littéraire classique et populaire.

De toute évidence, La notion des « genres littéraires » « est importante par sa nature clarificatrice, et moins par sa nature classificatoire. Elle assure un système de communication pour les écrivains, pour les lecteurs et pour les théoriciens de la littérature. » (A. Toma, 2016, n. p). Son rôle ne se délimite pas uniquement à dresser une description littéraire classificatoire : thématique, formelle, rhétorique ou autres, mais aussi et surtout à fournir à l'écrivain et aussi au lecteur, un cadre à la fois clarificateur et évaluatif de l'œuvre littéraire ainsi que de son contexte.

M. Antoine Compagnon, soutient l'importance de cette mise en relation des œuvres par des dénominations signifiantes et organisatrices, en décrivant ses fonctions : « le genre a suivant les moments de la réflexion ces trois caractères ; il est successivement prescriptif, explicatif et descriptif. » (M. A. Compagnon, s. d, en ligne). Ils fournissent d'abord des prescriptions impératives ou des normes, les genres littéraires ont toujours une valeur normative qui permet la confection réussie d'œuvres, selon le critère de convenance entre sujet, forme et finalité. Ensuite, ils forment une essence en ce qu'ils expliquent la finalité de la catégorie qu'ils dénomment « Le genre n'est (...) pas seulement une étiquette ou un nom de classe, mais un nom de substance dotée de finalité interne » (Ibid. en ligne). Finalement, l'accent est mis sur son caractère descriptif qui se reflète sur les nominations des genres qui renvoient à des descriptions abrégées des étiquettes.

¹ Cf. Chapitre II. Processus de littérisation des lectures p 85, Chapitre I. L'esthétique de la réception : Horizon d'attentes / Ecart esthétique (apport théorique de H-R. Jauss) p 31; la résonance du genre est omniprésente. On témoigne d'une inter-influence entre genres et réception littéraire ou lecture interprétative.

En référence à une approche linguistique, ce système rudimentaire de classification des œuvres littéraires a trait à la dichotomie synchronie / diachronie. Ayant une double perspective, son premier repère est de nature historique en ce qu'il se rapporte au contexte historique d'apparition de l'œuvre tandis que le deuxième revêt une nature théorique débouchant sur une telle discrimination littéraire.

Pour ce qui est de l'approche synchronique/ historique, elle a un caractère intertextuelle en ce que toute œuvre littéraire « n'est pas (seulement) créée à partir de la vision unique de l'artiste individuel, mais aussi à partir d'autres œuvres déjà là » (M. A. Compagnon, s. d, en ligne). Le genre se présente alors comme un système de codification des textes via cette intertextualité. Ensuite, l'approche diachronique / théorique, quant à elle, à un caractère archi textuelle en ce qu'elle repose essentiellement sur la finalité et l'intention du destinataire où apparaît l'écho d'un raisonnement rhétorique¹.

1.1.3 Les genres littéraires et les genres de discours

Dans une perspective plus élargie, s'efforçant de mettre en lumière la relation entre les genres littéraires et les genres de discours, nous nous appuyons sur l'approche bakhtinienne dont l'objet d'étude est le texte dans un sens non restrictif, qui est donc à la fois littéraire et translinguistique.

Pour Bakhtine, le genre représente un concept-clé de la littérature en ce qu'il a « un lien indissoluble avec sa réalité linguistique » (A. Toma, 2016, n. p), ce qui implique un va-et-vient constant entre genres littéraires et genres de discours, car le genre n'appartient pas uniquement aux champs biologiques, artistiques et littéraires mais s'étend également vers le langage écrit ou oral et naturel comme tel.

Penchés sur le langage naturel, nous pouvons dire que « toute situation quotidienne stable comporte un auditoire organisé d'une certaine façon, et par conséquent un certain répertoire de petits genres quotidiens. » (Bakhtine in Todorov 1981 : 126), à savoir les différentes formes d'achèvement génériques spécifiques à un contexte d'énonciation en particulier ou les types de communication sociales désignées par Bakhtine sous le terme « genre ».

¹ Cf. 1.1.4. Le « genre » en rhétorique p 144.

Il souligne encore cette idée en ajoutant :

«Le genre prend donc sa forme achevée dans les traits particuliers, contingents et uniques, qui définissent chaque situation vécue. Mais on ne peut parler de genres constitués, propres au discours quotidien, que si l'on est en présence de formes de communication qui soient, dans la vie quotidienne, quelque peu stables et fixées par le mode de vie et les circonstances (...) Tout énoncé [discours] particulier est assurément individuel, mais chaque sphère d'usage du langage élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres discursifs. » (Ibid. : 291).

L'inspection des traces génériques dans le langage quotidien implique d'une manière ou d'une autre une dimension sociale en ce que l'usage langagier se trouve influencé par le milieu social où chaque réalisation langagière crée et s'approprie « un genre discursif » en particulier, une notion naissante de la confrontation de la production d'un énoncé à son contexte de réception.

Quant au langage communicationnel plus complexe et plus développé, essentiellement écrit, Bakhtine distingue « **genres primaires** » exercés dans la vie quotidienne, auxquels les genres littéraires appartiennent implicitement, en tant que genres discursifs à part (faisant partie de la vie sociale), et « **genres secondaires** ».

Pour ce qui est des « **genres secondaires** » qualifiés de complexes vu qu'ils englobent tous produits de caractère littéraire, artistique, politique, scientifique ou social, prenons ici pour exemples : les romans , les essais, les drames, les articles journalistiques et les articles scientifiques qui, transforment et font recours aux genres simples dites « primaires ».

Tout en se concentrant sur le rapport entre genres littéraires et genres discursifs, Bakhtine propose une caractérisation des genres qui peut être généralisée aux genres discursifs et spécifiée aux genres littéraires, et qui se modifiait perpétuellement au fur et à mesure de sa recherche.

- a. D'abord, « l'œuvre est orientée, premièrement, vers les auditeurs et récepteurs, et vers certaines conditions de l'exécution et de la perception. Deuxièmement, l'œuvre est orientée vers la vie, pour ainsi dire de l'intérieur, par son contenu thématique ». (Ibid. : 127). Selon lui, chaque discours est doublement orienté : d'un côté, vers son objet, résultat des différentes sélections qu'un locuteur ou un écrivain peut effectuer parmi

tant de modèles illimités du monde et de la réalité et qui déterminent le genre de l'entité produite, de l'autre, il s'identifie par le contexte réceptif à qui le discours est destiné, où et comment il s'est exécuté.

- b. Dans cette étape, il réfute toute relation entre récepteur et genres du discours. Par contre, le discours n'est désormais orienté, pour lui, que vers le monde, le genre n'est donc précisé que par son contenu, il insiste notamment sur les dimensions spatiale et temporelle de chaque genre qu'il désigne sous le terme « chronotope ».
- c. Finalement, Bakhtine revient sur la réalité du genre dans la société vu d'une part, les similitudes entre les règles d'usage sociale d'un genre du discours et les règles de la langue et la dimension et d'autre part, la dimension historique du genre qui relève de la mémoire collective.

Bref, bien que la plupart des linguistes s'opposent à l'introduction du terme « genre » en linguistique, Bakhtine en fait l'exception. D'ailleurs, c'est à lui que revient le mérite d'attribuer une certaine visibilité à ce terme sur le plan des théories textuelles et littéraires, et ce, dans son travail sur le métalinguistique ou le méta translinguistique intégrant les genres du discours. Son analyse a mis en évidence l'appartenance des genres littéraires aux genres du discours, en ce que l'œuvre littéraire est un modèle du monde réel ou imaginaire, produit dans un contexte social et historique particulier et destiné à être reçu et interprété d'une manière précise. Tout comme tout autre discours ou système signifiant qui suit le même processus, la même logique et fixe les mêmes attentes.

Bakhtine débouche ainsi sur des éléments définitoires plus précis, du genre qui servent à la fois les champs linguistiques et littéraires : « le genre se définit par l'objet, le but et la situation de l'énoncé » (Ibid. : 129).

1.1.4 Le « genre » en rhétorique

« Dans La Rhétorique sont notamment examinés les effets psychologiques produits par la parole sur ses destinataires, les attitudes à adopter vis-à-vis de son auditoire, les effets de style, les structures de raisonnement susceptibles de donner au langage sa force de persuasion. » (J-P. Van Eslande, 2003, en ligne). La rhétorique donc, constituée de discours destinés à convaincre voire à agir positivement sur l'esprit du destinataire, et ayant pour fonctions principales : créer une attente et garantir une reconnaissance. Elle inclue d'une manière ou d'une autre la littérature qui se présente également en tant qu'un ensemble de

discours littéraires ayant pour but l'engagement du lecteur, ce qui fait apparaître sa dimension rhétorique. C'est pourquoi, nous nous efforçons d'étudier la notion du genre sous un angle rhétorique. En effet, la littérature, particulièrement les genres littéraires s'étendent un peu partout, préalablement, nous avons porté intérêt particulier à leur rapport avec la linguistique à travers les genres discursifs de Bakhtine, et cette fois-ci nous allons nous approfondir dans les genres rhétoriques classiques.

D'ailleurs, Ce n'est qu'à travers cet art dont les origines remontent à la Grèce Antique, qu'apparaissent les premières traces d'une réflexion sur la classification discursive. Cependant, même si le genre est l'un des fondements du système rhétorique mais, ce dernier est plus proche sémantiquement aux « types du discours ¹ » qu'aux « genres discursifs ».

S'intéressant aux « faits de langue au-delà de la phrase, en fonction des situations de discours » (M. A. Compagnon, s. d, en ligne), c'est-à-dire en fonction du contexte du discours et des conditions d'émission du message. La rhétorique se présente « comme un inventaire des formes de discours à un moment donné, le relevé de la totalité des situations de communication et des formes de discours appropriées » (Ibid., en ligne). Nous nous proposons de mettre en exergue cet inventaire. La rhétorique classique distingue trois formes du discours appelées le plus souvent genres, liés, chacun à une situation de communication particulière :

- **Le genre judiciaire** : qualifie le discours innocentant ou culpabilisant, par la prise de défense ou d'attaque suite à un acte commis dans le passé.
- **Le genre délibératif** : sert à persuader ou à dissuader une assemblée de prendre une décision déterminante.
- **Le genre démonstratif ou épideictique** : a pour fonction de vanter ou critiquer, de louer ou blâmer tel personne pour l'instruire.

Néanmoins, cette triade ne prétend pas à être exhaustive, vu qu'elle ne recouvre que les formes du discours public à la Grèce antique. Elle est l'une des premières abordées

¹ Les discours : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif et injonctif. Ils sont liés à l'intention du destinataire et non à la forme du message.

d'Aristote dans son traité fondateur La Rhétorique, et l'un des ancêtres des systèmes génériques non littéraires, qui ne s'était étendu réellement vers la littérature qu'au Moyen Age.

Or, « L'apport des approches rhétoriques à l'étude des genres souligne leur importance clarificatrice et pas nécessairement classificatoire » (A. Toma, 2016, n. p). Les genres rhétoriques ne sont pas basés sur la forme et la structure du discours mais plutôt sur la visée du message qu'il distille ce qui souligne leur fonction clarificatrice.

En guise de description de la relation littérature / rhétorique, nous pouvons dire que les genres littéraires se trouvent souvent combinées aux genres rhétoriques. Le genre judiciaire par exemple fait partie intégrante de la tragédie¹ dont les personnages sont souvent amenés à défendre ou à accuser, le genre démonstratif, lui, est très présent dans la poésie lyrique² où on chante la grandeur ou la beauté...etc. les genres rhétoriques sont donc omniprésents dans la littérature, et il se peut même que soient combinés, les trois genres rhétoriques dans une seule œuvre littéraire.

1.2 Le genre d'un point de vue historique³

Les genres littéraires tels qu'ils sont conçus aujourd'hui, sont le produit de plusieurs grandes mutations au fil des siècles. Le déclenchement de la préhistoire du genre par l'idée d'élaborer un système discursif générique reconnu, s'avère très ancien mais la reconnaissance du genre en littérature se révèle relativement récente et ponctuée de plusieurs éclipses, pourtant nous sommes encore loin d'une unanimité à cet égard, ces problématiques, occupent à présent le devant de la scène.

« Il n'est pas exagéré de prétendre que la notion de genre est un jalon fondamental dans l'histoire de l'analyse littéraire. » (Y.Stalloni, 1997, n. p). Pour mieux comprendre cette conception générique de la littérature, il faut bien la reprendre à la base, en mettant

¹ Un sous-genre théâtral Cf. Le genre théâtral p 163.

² Un sous genre poétique. Cf. Le genre poétique p 162.

³ Ce point de vue historique de la notion du genre en littérature est tiré des travaux de de Y. Stalloni « Les genres littéraires » (1997), M. Bakhtine, « Esthétique et théorie du roman » (1987), G. Genette « Théorie des genres » (1986), L. Jenny « Les genres littéraires » (2003) et de M. Antoine Compagnon « théorie de littérature : notion du genre » (s.d).

l'attention sur le fait des genres à travers l'histoire, à partir des abords de ses premiers ancêtres.

1.2.1 L'Antiquité

1.2.1.1 Socrate et Platon : Les toutes premières réflexions sur la notion du genre

Pour aborder la première ébauche du genre en littérature¹, il est question de remonter 3000 ans dans le temps, aux toutes premières prescriptions littéraires plus normatives que descriptives, qui n'ont concerné naguère que les poèmes étant la forme dominante du paysage littéraire grecque à l'Antiquité, dont le sens est actuellement assigné au concept « littérature ».

Dans l'intention d'exercer un contrôle sur les poètes, Platon se conclue à exclure certains d'entre eux de sa Cité Idéale², en se basant sur sa propre conception des modes génériques fondées sur celle de Socrate, sur ses arguments avancées à ce propos ainsi que la première esquisse générique élaborée de sa part, qui ne prétend pas être une classification systématique de la littérature, mais plutôt une réflexion implicite sur les genres.

Platon n'a fait que rapporter et développer les propos de Socrate dans son livre III de La République, ainsi donc, dans « exposé » (*diègèsis*) en référence aux faits littéraires, il a distingué appuyé sur Socrate :

- Le contenu ou le fond de l'exposé (*logos*) (qui doit être dit) les poètes exclus sont accusés d'en présenter le mauvais exemple³.
- La forme de l'énonciation (*lexis*) (la manière de dire) qui peut être :
 - Soit narrative par une exposition pure et simple (*haplè diègèsis*) où tout est raconté sur la bouche du poète, même les paroles des personnages sont rapportées au style indirect.

¹ La rhétorique est le premier ancêtre de tout système de genres discursifs, décrivant les formes de communication naguère à la Grèce antique, excluant la dimension littéraire du discours.

² Une cité imagée abstraite, décrite et prise par Platon, comme modèle type de la manière d'être. C'est une société virtuelle, où règne la justice, l'harmonie, la paix et le bien commun.

³ La présentation du triomphe du mal ou des défauts des dieux rians ou des héros plaignants.

- Soit dramatique ou théâtrale en référence au sens actuel, par une imitation (*mimèsis*) où la parole est reproduite via les dialogues, la façon de dire du personnage sera la plus ressemblante possible à son attitude originale.
- Soit une forme mixte qui combine les deux formes précédentes, narration et imitation.

La deuxième forme, mimétique, qu'est le théâtre, bien qu'elle soit plus plaisante que la première narrative, qui avait pour contenu les mythes de la légende de Dionysos¹, mais cette dernière s'avère, selon Platon, plus saine et conforme au régime de l'Etat ainsi qu'aux normes de la Cité ou de la République idéale. En effet, sous ce régime, les dialogues avec des discours directs des personnages équivalent à une imitation faisant ressortir une double personnalité (un trouble de personnalité qui incorpore sa propre personnalité à celle du personnage). Du coup, cette grille était le prétexte d'enlèvement d'une élite de la République platonienne, « non idéale » et indigne de faire partie de cette république idéale.

En somme, le modèle générique platonien, est centré sur la narration (dithyrambe), la représentation (comédie ou tragédie) et la combinaison (épopée). Cette classification est faite essentiellement en fonction du mode d'énonciation du poète narrateur et dénie toute imitation (*mimèsis*) au récit pur et simple qui est considérée par Platon comme réflexion purement personnelle, antithèse de l'imitation, à la différence du théâtre tragique ou comique qui est entièrement imitatif et de l'épopée qui l'est aussi partiellement vu qu'elle use des deux genres narratifs et représentatifs .

Il donne ainsi une définition étroite de la *mimèsis* (imitation) qu'Aristote, par la suite, opposé à la vision de son maître Platon, il tient à l'élargir.

1.2.1.2 Le modèle rudimentaire aristotélien

La réflexion de Platon sur les genres est plus des « distinctions disséminées »² basées sur des critères moraux incohérents, injustes et abstraits, que des normes littéraires légitimes et accessibles pour décrire une posture littéraire donnée. A la différence de celle

¹Dionysos dans la mythologie grecque, est le dieu du vin, de la fête, de la fertilité et du théâtre. La narration de Platon réfère aux mythes très riches et variées, relatives à ce symbole.

² Expression soulignée par nous qui reflète l'incohérence distinctive.

d'Aristote, qui vient trancher à cet égard, par son « *Art poétique*¹ » (appelé parfois la poétique), définissant des règles théoriques fondamentales de la littérature, qui pointe à l'horizon des premiers repères d'un système générique. Selon M. Bakhtine, « sa poétique demeure le fondement immuable de la théorie des genres » (M. Bakhtine, 1987 : 445).

Il considère comme imitation, toutes formes littéraires, du moment où elles relèvent toutes pour lui, de la *mimèsis*, limitée pour Platon au discours direct longtemps stigmatisé, mais dorénavant légitimé. Sa classification exclue la troisième forme générique considérée par ce dernier, la forme mixte, et conserve les deux premières formes avec reformulation radicale de leurs principes. Sa classification prend en considération trois critères : **Le moyen, la forme (mode), la représentation (le mode d'énonciation) et l'objet (matière)**, qui fonctionnent comme suit :

- Le moyen permet de distinguer entre **prose** et **vers**.
- La représentation permet de distinguer entre **paroles de l'auteur** ou des **personnages**.
- La forme permet de distinguer entre **narratif** et **dramatique**.
- L'objet permet de distinguer entre **noble** et **ignoble**.

L'accent est mis par le **noble** et l'**ignoble** sur l'attitude supérieure ou inférieure comme définie par la société, en référence à une vision stéréotypique, en partie morale, mais fondée sur une appréciation concrète et non abstraite issue d'une virtualité idéale. Il donne naissance de la sorte à la classification suivante :

a. La narration en prose ou en vers, avec énonciation de l'auteur ou des personnages

- **L'épopée** pour imiter la noblesse humaine.
- **La parodie** pour imiter l'ignoblesse humaine.

b. Le drame en prose ou en vers, avec énonciation de l'auteur ou des personnages

- **La tragédie** pour imiter la noblesse humaine.

¹ Un écrit qui théorise et actualise des règles classificatoires et descriptives de la poésie, parfois penchées vers l'esthétique et le moral. Le premier et le plus célèbre « Art poétique » est celui d'Aristote.

- **La comédie** pour imiter l'ignoblesse humaine.

Bien évidemment, Aristote à l'instar de son maître prend en compte le mode de l'énonciation dans sa théorisation poétique uniquement pour le besoin de la description rigoureuse, sans pour autant, en user pour hiérarchiser les poètes. A la différence de Platon, il tolère l'énonciation directe du poète.

1.2.2 La systématisation générique médiévale

Plus animé par un souci religieux, social et culturel que philosophique centrée sur l'opposition ou non à l'imitation (*Mimèsis*) et entre narration neutre et représentation, un premier système codifié et sophistiqué des genres littéraires apparaît au Moyen Âge. Elargie de l'antiquité grecque à la latinité médiévale, il dépasse la fonction descriptive imitative pour revêtir un caractère classificatoire proprement dit.

A leur insu, cette classification tient le mérite à ses protagonistes antiques, en ce qu'elle est basée sur les rudiments classificatoires antiques essentiellement grecques, et les lectures actualisées des écrits antiques postérieurs notamment :

- La poésie (la littérature) à savoir l'épopée et l'éloge d'Homère (l'Eliade et l'Odyssée) la poésie lyrique et satirique d'Horace ainsi que la réflexion de ce dernier sur les genres par son « Art poétique » à lui, rebaptisant celle de Platon mais par genres (*genera*) et espèces (*species*) (G.Genette, 1986 :109) et avec pour finalité première l'instruction et la plaisance de l'interlocuteur.
- Le traité pédagogique (Livre X) de Quintilien se rapportant aux instructions d'optimisation de la poésie oratoire.
- La systématisation de la réflexion platonicienne par Diamède faisant ressortir :
 - Le lyrisme (énonciation de l'auteur).
 - Le dramatique (énonciation des personnages).
 - L'épique (énonciation mixte)

Ces genres sont répartis en neuf espèces et le genre narratif est remplacé par le lyrique, non pris antérieurement, en considération par Platon et Aristote.

La tripartition ainsi obtenue, fait allusion à « la distinction faite par Kant des trois « fondements » de l'âme et rapporte le drame à la « faculté de désirer », l'épopée à la « faculté de connaître » et la poésie lyrique à la « sensation » (G. Genette, 1986 :12).

L'ensemble des principes classificatoires antiques, notamment de Diamède, se voient soutenus et confirmés au Moyen Age mais revisités superficiellement pour qu'ils recouvrent désormais :

- La modalité de discours en référence aux genres l'éloquence rhétorique : judiciaire, délibérative, épideictique.
- La modalité du style : simple, modéré ou exceptionnel.
- La modalité de représentation connexe à l'imitation de Platon et Aristote et emprunté à Diomède.
- L'objet de la représentation.

Au XIII^{ème} siècle, J. De Galande apporte une contribution innovante en y ajoutant le degré de réalité de la narration et la forme verbale (moyen : prose ou mètre). Cependant, toutes ces contributions antiques et médiévales sont élaborées conformément aux réflexions platonicienne et aristotélicienne basiques.

La première particularité de ce système générique médiéval est l'intégration d'une poésie lyrique comme genre à part, non narratif et non dramatique. Ce genre trouve largement sa place dans une littérature majoritairement oratoire. Parmi les formes littéraires répandus naguère, nous en citons : la chanson courtoise, la chanson de geste, l'hymne, l'ode, la narration courtoise, la narration éducative, le sermon etc.

1.2.3 La Renaissance : Modération évolutive du genre

La Renaissance est marquée par un recul et un aléa vis-à-vis l'évolution de la conception générique malgré la multiplication et la diversification des Arts poétiques sans précédent. La catégorisation reconnue à l'époque se caractérise par :

- Son caractère plus normatif que descriptif et classificatoire.
- Son regroupement des formes (vers / prose, noble / ignoble) d'écriture chacune associée à une finalité (instruire, divertir, etc.), et non de genres littéraires identifiés par leurs objets.

- L'hétérogénéité et l'aléa des critères de classement de ces formes.
- Le manque de rigueur en termes de distinction des genres et des espèces ou des sous-genres, en d'autres termes, des grands et des petits groupes, de façon à ce qu'ils soient juxtaposés et non hiérarchisés.
- Son privilège du style au détriment du contenu.

En outre, l'ancrage théorique antique est toujours présent dans l'ensemble des Arts poétiques de la Renaissance qui explicite tous, les grands genres **narratif (épique)** et **dramatique (théâtral)**, mais à la descente vers les sous-genres, le système perd son équilibre et sa rigueur. Cependant, au-delà de cette généralité, et de ces nombreuses tentatives insensées de mises à jour d'une classification générique notamment celle de De La Frensaye, La Pléiade et Du Mans qui manque d'exhaustivité théorique, nous pouvons citer Castelvetro qui élabore dans son Art poétique un système inspiré de Platon. Ce dernier est fondé sur des objets, des moyens et des modes, suivi par la poétique de Boileau qui donne lieu à deux classifications : une générique et une autre sous-générique. Son système n'est pas donc fondé sur la juxtaposition des formes littéraires mais sur la classification justifiée.

Par ailleurs, avec la promotion de l'humanisme et l'invention de l'imprimerie, la littérature en tant qu'entité de savoirs, s'est pleinement développée, notamment écrite à la différence du Moyen Age où la littérature oratoire régnait en importance. En effet, malgré arbitrairement et variablement classées, on témoigne à cette époque de l'apparition de nouvelles formes littéraires survécues jusqu'à aujourd'hui, à savoir la littérature savante notamment l'essai avec Montaigne et l'Utopie avec More.

1.2.4 Les mises à jour génériques à l'Âge classique

Le système antique de Diadème inspiré de la pensée de ses ancêtres Aristote et Platon, continuent à occuper une place importante jusqu'à l'Age classique. Les trois grands genres littéraires reconnus à cette ère sont toujours **l'épique, le lyrique et le dramatique**, mais avec trois nouvelles particularités :

- Une focalisation sur la dimension instructive préconisée par Horace dans son Art poétique ainsi que sur des règles strictes privant l'écrivain de sa liberté d'expression et

d'innovation, à savoir : la vraisemblance, l'unification du cadre spatiotemporel et du style.

- Un retour sur la hiérarchisation des genres selon la considération de leur rang ; élevé (tragédie par exemple) ou bas (la comédie par exemple), étant partie de l'ensemble des règles strictes que nous venons d'évoquer. Cette idée trouve son origine dans celle du noble et de l'ignoble d'Aristote.
- Un privilège de l'art rhétorique et oratoire qui se trouve analogue aux trois genres basiques de la littérature, et promu au même niveau que la littérature ordinaire.

En effet, **le judiciaire, le démonstratif et le délibératif** font objet de classification générique de cet art qui vient compléter « le savoir » transmis par la littérature par un « faire » poussant le public à agir.

L'analogie entre les deux arts trouve sa trace dans les traits distinctifs d'un genre littéraire, par exemple, le lyrique et l'épique se caractérise par un discours démonstratif et le dramatique par un discours délibératif. Les genres rhétoriques sont donc appelés pour servir la description d'une taxonomie littéraire.

1.2.5 Le bouleversement générique à l'Âge romantique

Dans le système classique, l'ancrage antique est fortement présent , au-delà de la conservation des trois principaux genres antiques qui persistent même à l'Âge romantique, avec la discrimination des œuvres selon des critères de supériorité et d'infériorité ainsi qu'avec la présence implicite du principe de l'imitation au biais d'un classement type transmis au cours des différentes époques soulignées plus haut, basé sur le mode d'énonciation (parole de l'auteur ou des personnages).

La chaîne de transmission d'une telle logique littéraire au fil des siècles, se rompt à cet âge, et se substitue par une logique plus épanouie et plus évoluée. Dorénavant, « la tripartition (classique) héritée des anciens» (Y. Stalloni, 1997 : n.p) : **lyrique, épique et dramatique**, est nommée par le romantisme allemand « **triade romantique** », qui, il ne serait pas exagéré de dire qu'elle est entièrement antithétique aux principes de « la triade classique », on assiste sous le règne littéraire du Romantisme ce grand tournant de l'histoire littéraire, à une remise en cause des principes fondateurs classiques. Nous résumerons

CHAPITRE III : De la construction et la configuration du genre à son optimisation pédagogique

dans ce qui suit les manifestations de cette évolution générique majeure voyant le jour durant ce siècle.

- Une ouverture littéraire inédite, liberté d'expression, d'imagination et de créativité.
- Une libération entière du principe d'imitation débuté par Platon.
- La rupture avec la hiérarchisation des genres selon un jugement sur la noblesse et l'ignoblesse, ou sur la supériorité et l'infériorité d'écriture.
- Un intérêt littéraire nouveau émerge : la littérature historique et autobiographique.
- La poésie lyrique se développe et, le roman, la forme littéraire la plus susceptible de refléter la réalité sociale, assume son extrême valeur à cette époque. Les productions romanesques se multiplient pour répondre à toutes les contraintes sociales.
- L'émergence de la notion de subjectivité littéraire, qui connaîtra son plein essor dans la théorie de la réception littéraire¹. Cette notion est opposée par F. Schlegel à celle de l'objectivité, débouchant sur la triade : « subjectif, objectif, subjectif-objectif » par correspondance ordonnée à « lyrique, dramatique, épique ». Cette triade Schlegelienne à son tour, est parallélisée par « thèse, antithèse, synthèse » de la part de Schelling, plus largement répandue chez les écrivains romantiques, notamment Hugo.
- L'élaboration d'un système décalé du simple classement générique à une approche théorique qui fait vivre les genres. En effet, Y. Stalloni avance à cet égard que « l'opposition du subjectif et de l'objectif chez Schlegel, du « naïf » et de l'« héroïque » (ou de l'« idéal ») chez Hölderlin, l'indexation du genre sur la diachronie chez Hegel sont des opérations qui transforment une simple répartition typologique en représentation métaphysique ».
- Une redéfinition de la notion du genre avec fluidité et sens artistique et esthétique. Dorénavant, le genre s'identifie à travers des règles flexibles se rapportant à :

- Sa forme (prose ou vers),
- Son ton (lyrique, satirique, comique etc.)
- Sa thématique
- Sa fonction (la visée).

¹ Cf. Chapitre I. La réception au cœur de la lecture littéraire p 27.

- Le renoncement au cloisonnement rigide des genres par une tolérance voire une favorisation de métissage générique, pour que chaque genre sert l'autre. Cette tendance était perçue comme « signe de modernité » (D. Savai, F. Toudoire-Surlapierre, 13 :2017) , et « une intention du même type est perceptible dans un texte qui peut passer pour emblématique de l'enjeu de la triade : c'est le passage de la célèbre Préface de *Cromwell* (1827) dans lequel Hugo identifie les trois genres » (Y. Stalloni, 1997 : n.p). Ce décloisonnement générique est signe « (...) d'une remise en question plus ou moins radicale de la notion de genre dont les échos ont été particulièrement sonores au XXe siècle » (Ibid.).

Victor Hugo manifeste clairement cette remise en questions, dans ces propos :

« La seule distinction véritable dans les œuvres de l'esprit est celle du bon et du mauvais. La pensée est une terre vierge et féconde dont les productions veulent croître librement, et, pour ainsi dire, au hasard, sans se classer, sans s'aligner en plates-bandes comme les bouquets dans un jardin classique de Le Nôtre, ou comme les fleurs du langage dans un traité de rhétorique ». (V. Hugo 1826, cité par Y. Stalloni, 1997 :n.p)

Le déni des règles de classement générique, qui selon Victor Hugo limitent le génie littéraire commencent légèrement avec le Romantisme et continuent plus intensivement au XXème siècle.

1.2.6 L'Âge contemporain

1.2.6.1 Le XXe siècle : Controverse et fluctuation autour de la notion du genre

Cette phase de l'histoire littéraire est marquée par le plus grand éclatement des genres, ce qui pose la difficulté de leur classement selon « la triade canonique¹ » (Ibid.), qui aussi, peut paraître terminologiquement datée, ambiguë et compliquée notamment sur le plan didactique. Sur le plan de l'objet, cette complexité apparait surtout à travers la répartition des sous-genres. Cependant, cette triade n'a jamais été complètement rejetée, mais reformulée, simplifiée et rudimentarisée d'une telle façon que le lyrique soit réduit à **la poésie**, l'épique au **récit** et le dramatique au **théâtre**. A cela s'ajoutent les nouvelles

¹ La triade antique, référence de base pour systématisation générique.

formes hybrides combinatoires et inclassables telles que : la poésie narrative, le récit poétique et le théâtre post-dramatique (narrative).

Par ailleurs, B. Lukacs cité par M. Antoine Combe, constate que dans ce nouveau système « l'épopée avait été transposée dans le roman à l'époque moderne. Et le théâtre est identique au mode représentatif. Quant à la poésie, une fois la distinction du vers et de la prose abolie, elle se définit par son mode de représentation et par son contenu thématique » (M. Antoine Combe, en ligne). Les principes classiques et antiques restent les mêmes, mais les valeurs sont redéfinies.

En outre, cette nouvelle catégorisation se trouve parfois remplacée par les genres de discours promus par Bakhtine, Adam et Bronckart, compte tenu que la littérature est faite de discours.

Et à partir de cette base, plusieurs théoriciens confectionnent de nouveaux systèmes génériques à savoir G. Genette et Tzvetan Todorov.

De toute évidence, on assiste durant ce siècle à une instabilité, problématisation et critique de classification générique, en d'autres termes, à une position générique doublement orientée, à la fois vers « la pseudotyrannie du modèle aristotélicien et (aussi vers) la volonté taxinomique des théoriciens » (Y. Stalloni, 1997 : n.p). Cette volonté n'est pas partagée par tous et les différentes revisites génériques assouplissantes ne sont pas unanimement approuvées.

En effet, par privilège de « l'originalité du créateur » (Y. Stalloni) et notamment de crainte de limiter la créativité des nouveaux mouvements littéraires : le surréalisme, l'existentialisme, le dadaïsme, etc., une forte tendance théorique émerge vers la deuxième moitié du siècle (vers 1950). Plusieurs écrivains rejettent radicalement toute classification générique, nous en citons :

- Roland Barthes avec sa réflexion anti-genres « le texte est ce champ sans clôture où se perd la distinction des genres » (R. Barthes, 1973 : 26). Partisan de « la littérature sans genres », la subjectivité littéraire est selon lui relative à la disparition de toute frontière générique.
- Alain Robbe-Grillet qui refuse même les appellations des œuvres littéraires par leurs noms porteurs de renseignements formels. Selon lui la littérature est la littérature,

n'ayant nul besoin de distinction terminologique, sur ce, il recommande par exemple d'appeler texte, projet ou œuvre littéraire, le roman.

- Benedetto Croce le plus grand adversaire de la notion du genre, sous prétexte anti-théorique que cette dernière influe négativement sur la réaction du lecteur (et non positivement comme nous préconisons dans cette recherche), qui serait programmée, logique et non naturelle. De notre part, nous prônons le point de vue opposé pour des raisons multiples¹.
- Les formalistes russes qui prônent une distinction historique non classificatoire, des genres comme étant évolutifs. Selon R. Tomachevski « l'étude des genres est impossible hors du système dans lequel et avec lequel ils sont en corrélation » (R. Tomachevski, 1925, cité par R. Jakobson et T. Todorov 2001 : 128) à un moment donné de l'histoire, il ajoute « qu'on ne peut établir aucune classification logique et ferme des genres » car « leur distinction est toujours historique, c'est-à-dire justifiée uniquement pour un temps donné » (Ibid. :306)

1.2.6.2 Les genres aujourd'hui : Fluctuation contrôlée

Les controverses autour de la classification générique persistent jusqu'à présent, mais elle change de nature et de but, désormais allégé. La classification est unanimement acceptée, son rejet radical n'est pas ciblé, mais sa repensée, pour les mêmes difficultés insurmontables du XXème siècle, est bien mise en perspective.

Malgré ce dessein récurrent, mais moins rigide et moins entendu qu'au siècle précédent, la notion du genre est au cœur des réflexions sur et par la littérature. D'après M. Antoine Combe « une certaine « Nouvelle critique » était précisément de rompre avec l'héritage, en France, de Ferdinand Brunetière et de Gustave Lanson qui, sous la IIIe République, avaient placé la notion de genre au cœur de l'enseignement de l'histoire littéraire » (M. Antoine Combe, en ligne).

L'enseignement de la littérature est majoritairement fondé sur la notion du genre, et c'est sa didactisation qui prouve sa grande valeur et son statut reconnu à la présente époque.

¹ Cf. Chapitre II. Le rôle de l'approche générique de la lecture littéraire en classe de FLE p 82.

En effet, pour la part de l'auteur, cette valorisation du genre est corroborée par E Riquois qui voit les indices d'identification génériques comme « (...) des outils efficaces pour l'interprétation des textes, tout en étant également prescripteurs. Pour trouver son lectorat, il est important que l'auteur inscrive son texte dans un genre reconnu par l'institution » (E. Riquois, 2017 : 178). Et pour la part du lecteur, il met en valeur encore plus la reconnaissance générique en estimant que « (...) l'identification du genre va fournir un faisceau d'informations plurielles qui vont agir sur la perception du livre (et parfois aussi de l'auteur) avant la lecture, sur la réception ensuite et sur la perception, voire l'interprétation du texte lu. La couverture annonce, le texte confirme ou contredit, le lecteur reçoit et interprète.» (Ibid.)

A la lumière de cette reconnaissance du rôle de la généricité littéraire, il semble que la systématisation d'un modèle de genre, bien que sujette à différentes transformations et hybridations, soit pleinement réclamée de par un point de vue classificatoire exhaustif, à l'écoute d'une variété de points de vue de classification.

1.3 Le genre d'un point de vue classificateur

Pour ce qui est du système générique référentiel à l'heure actuelle, la triade typique du XXème siècle y est toujours présente, toutes variétés de classement générique à présent, partent des trois genres modernes fondamentaux : **poétique, narratif et théâtral**, mais parfois elle se trouve conjointe à d'autres grands genres moins littéraires tels que **les genres argumentatif, épistolaire, hybride¹ et numérico-littéraire²**. Les points de vue classificateurs convergent encore plus à l'approche des sous-genres, notamment avec le brouillage des bornes génériques et la massification du numérique et des genres hybrides.

Nous exposons dans cette partie une taxonomie générique qui ne prétend guère être exhaustive mais s'efforçant à recouvrir de façon optimale le paysage littéraire générique

¹ Notre classification fait appartenir les genres épistolaire et hybride, le premier défini par sa forme de lettre et le deuxième par son métissage de plusieurs genres littéraires, aux autres genres plus reconnus, qui peuvent à leur tour revêtir une forme épistolaire ou faire preuve d'hybridation.

² La classification de D. Combe qui fonde notre point de vue classificateur, tout comme la majorité des pairs plus actualisées, met ce genre en marge du paysage littéraire, moins littéraire let paralittéraire. Néanmoins nous en citons comme sous-genres : la poésie numérique, la fiction (roman, conte ou nouvelle) hypertextuelle et la fiction ludique et interactive.

tant diversifiée et peu compartimentée. Elle se veut donc récapitulative d'une pluralité de points de vue classificateurs, au service de toute étude littéraire ou pédago-littéraire.

Pour ce faire, elle s'appuie sur le modèle basique présenté par D. Combe (1992, n.p) dans son ouvrage « Les genres littéraires », qui part de quatre grands genres littéraires : **le narratif, le poétique, le théâtral et l'essai**. Cette quadripartition sera complétée et élargie en termes de sous-genres, selon une multitude de descriptions de sous-divisions possibles de cette dernière, notamment ceux présentés explicitement par Y. Stalloni dans « *Les genres littéraires* » (1997) et de S - G. Chartand, J. Emery-Bruneau et K. Sénéchal dans « *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* » (2015)¹

Par ailleurs, D. Combe nomme cette tétrade, des genres du « premier degré littéraire », conjoints à d'autres genres du « second degré ».

I. Les genres du premier degré

Ils englobent les genres littéraires et paralittéraires, et sont répartis suivant principalement D. Combe comme suit.

a. Le genre narratif (selon D. Combe, la fiction narrative)

Selon D. Combe le genre narratif se divise en quatre sous-genres : le roman, le conte, la nouvelle et le récit, il considère donc le récit comme sous-genre narratif à part entière. Cependant, d'après le dictionnaire Larousse le terme « *récit* » désigne « l'action de relater, de rapporter quelque chose » et selon Y. Stalloni, il signifie simplement « un énoncé narratif, c'est-à-dire un type de discours » (Y. Stalloni, 1997 : n.p).

Quant à nous, nous nous inscrivons dans cette logique selon laquelle le récit constitue la forme narrative générale conçue indépendamment de son critère de longueur, embrassant à la fois la forme narrative longue : **le roman**, de longueur moyenne : **la nouvelle** et

¹A ces références fondamentales s'ajoutent les points de vue implicites de : J. Goeken (2008) exposé dans « *Rhétorique et littérature* », de F. Rastier et B. Pincemin dans « *Des genres à l'intertexte* » (1999), de M. Antoine Compagnon (s.d) dans « *Théorie de la littérature : la notion de genre* ») et finalement celui du Théâtre des chartrons (Bordeaux).

courte : **le conte**. D'une manière ou d'une autre ses trois formes s'y réfèrent et elle ne peut former de la sorte un sous-genre indépendant.

Le roman	Le conte	La nouvelle
<ul style="list-style-type: none"> - Autobiographique - Réaliste - Historique - Psychologique - Satirique - Analytique - Aventureux - Héroïque - Naturaliste - Comique - Roman-fleuve (cyclique) - Roman d'horreur - Epistolaire (par lettres) - Personnel (autofiction) - Chevaleresque - Picaresque - Fantastique - Merveilleux - Le roman de fantasy (parfois paralittéraire) - Roman de Science-fiction (parfois paralittéraire) <ul style="list-style-type: none"> • Anticipation • Utopie • Dystopie 	<ul style="list-style-type: none"> - Merveilleux - Fantastique - Animalier - Humoristique - Traditionnel (le mythe et la légende) - Conte de randonnée - Philosophique (de sagesse) - Initiatique - Etiologique - Populaire / oral (paralittéraire) - Apologue 	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliste - Historique - Psychologique - Philosophique - fantastique - policière - Satirique - Initiatique - Nouvelle d'apprentissage - Chevaleresque - Picaresque - Satirique - Historique - Sentimentale - Nouvelle d'horreur

<ul style="list-style-type: none"> - Educatif (roman d'apprentissage) - Initiatique - Roman de la mémoire - Roman poétique - Roman théâtral - Roman-essai - Roman graphique - Nouveau roman (1950) <ul style="list-style-type: none"> • Sentimental • Philosophique • Roman de mœurs • Erotique • Libertain • Colonial • Roman de guerre • Roman noir • Thriller • Roman policier (paralittéraire) • Roman-feuilleton 		
---	--	--

Tableau II . 2: Le système de classement narratif.

Ces différents sous-genres narratifs sont adaptables sous forme **de bandes dessinées** ou **d'albums**. Ces deux réalisations littéraires, comme plusieurs le conçoivent¹ ne sont pas

¹ M. Defourny « La Bande dessinée : forme et contenu » (1995), D.Hubersa « L'album jeunesse, entre littérature et arts visuels » (2010), T. Groensteen « système de la bande dessinée » (1999), M-E. Bouvet, « Les albums jeunesse : une littérature à part entière ? » (2013).

des genres narratifs à part entière mais plutôt des actualisations multimodales¹ au service de l'accès facile aux genres narratifs.

b. Le genre poétique

Le genre poétique est classé selon sur deux niveaux définissant deux critères : un relatif à la forme et un autre relatif à la tonalité, registre ou visée.

- **Classement par forme**

La poésie p répartie en deux catégories de sous-genres, une de forme variable entre vers / prose, et une autre de forme fixe, versifiée. Cela fait ressortir un premier niveau de classement.

Forme fixe	Forme variable
<ul style="list-style-type: none">- Sonnet- Ballade- Ode	<ul style="list-style-type: none">- Elégie- Hymne- Chanson- Calligramme- Epopée (mythique, nationale ou moderne)- Poème chevaleresque- Chant royal- Fatrasie- Pamphlet- Epigramme- Satire- Fable- Poème narratif

Tableau III . 1: Le système de classement poétique par forme

¹ Elles combinent le mode d'écriture simple, au mode imagé et illustré et d'autres modes spécifiques de mise en page.

- **Classement par tonalité**

Ces sous-genres se rapportent soit exclusivement à une seule tonalité, ou à plusieurs, en fonction de leur thématique poétique. Nous énumérons des catégories de classement de deuxième niveau, avec ses sous-genres propres, du fait de leur invariabilité en termes du rapport à ces tonalités, s'il y a lieu.

Poésie lyrique	Poésie épique	Poésie satirique	Poésie didactique	Poésie engagée
<ul style="list-style-type: none"> - Ode - Hymne - Elégie 	<ul style="list-style-type: none"> - Epopée - Poème chevaleresque - Chant royal 	<ul style="list-style-type: none"> - Satire - Fatrasie - Fabliau 	<ul style="list-style-type: none"> - Fable 	Aucun genre poétique exclusivement engagé

Tableau III . 2: Le système de classement poétique par tonalités

c. Le genre théâtral

D. Combe conserve les trois sous-genres théâtraux traditionnels, hérités des premiers ancêtres réfléchissant sur le champ : **la tragédie, la comédie et le drame.**

Tragédie	Comédie	Drame
<ul style="list-style-type: none"> - Tragédie classique - Tragédie antique - Tragédie baroque - Tragédie moderne - Tragi-comédie 	<ul style="list-style-type: none"> - Comédie classique - Comédie des mœurs - Comédie d'intrigue - Comédie satirique - Comédie de caractère - Farce - Vaudeville - Comédie-ballet - Commedia dell'arte - Opéra-comique - Opérette 	<ul style="list-style-type: none"> - Drame bourgeois - Drame romantique - Drame spirituel - Drame psychologique - Théâtre de l'absurde - Opéra - Proverbe

Tableau III . 3: Le système de classement théâtral

Nous notons que parfois se trouvent former des sous-genres théâtraux à part entière :

- Le sous-genre dramatique à visée religieuse : le drame spirituel incluant le mystère, le miracle et la moralité.
- Le théâtre chanté : l'opéra, l'opérette, l'opéra-comédie et la comédie-ballet.
- Les sous-genres de caractère spécifique tels que : **le théâtre de l'absurde, le mélodrame, le vaudeville**, apparus au XX^{ème} siècle dans la lignée de l'effacement des frontières génériques.

Ces sous-genres sont situés tantôt, aux frontières entre le comique, le dramatique et le tragique. Cependant, de notre part, nous suivons l'optique qui privilège leur incorporation dans les trois sous-genres antiques, en cherchant à l'intérieur de chacun d'eux le ton dominant.

d. Le genre essai

Selon D. Combe « Comptent parmi les essais, en définitive, les textes qui ne peuvent ressortir ni à la fiction, ni à la poésie, ni au théâtre » (D.Combe, 1992 :n.p). Il aperçoit le genre essai dans une acception plus générale, recouvrant le genre à dominante¹ argumentative, selon un rapprochement avec la classification générique proposée par S-G. Chartand , J. Emery-Bruneau et K. Sénéchal (2015), et les autres genres que nous appelons, « genres semi-narratifs »², moins narratifs que le roman, la nouvelle et le conte, et donc inclassables parmi la fameuse tripartition.

S'inspirant de la répartition explicite de l'essai proposée par D. Combe et celle implicite proposée par les auteurs que nous venons de mentionner, nous mettons la lumière sur la catégorisation de l'essai suivante.

Les sous-genres argumentatifs	Les sous-genres semi-narratifs
- Messages publicitaires	- Journal intime

¹ Selon Jakobson « la dominante peut se définir comme l'élément focal d'une œuvre d'art : elle gouverne, détermine et transforme les autres éléments, c'est elle qui garantit la cohésion de la structure » (Jakobson, 1977, cité par D. Combe, 1997 :n.p) et selon Tomachevski elle réfère à des « groupements constants de procédés » (R. Tomachevski, 1925, cité par R. Jakobson et T. Todorov 2001 : 302)

² Expression soulignée par nous.

<ul style="list-style-type: none"> - Texte d'opinion argumentée - Débat - Plaidoyer et Le réquisitoire - Manifeste - Discours philosophique ou théorique - Sermon - Correspondances (l'épistolaire) - Lettre ouverte - Carnets 	<ul style="list-style-type: none"> - Autobiographie - Récit de voyage - Chronique
---	--

Tableau III . 4: Le système de classement d'essais

II. Les genres du deuxième degré

Cette catégorie fait référence aux genres textuels qui « (...) sans forcément appartenir de plein droit à la littérature, s'en approchent souvent » (D. Combe, 1992 : n.p). En d'autres termes, Ces genres ou sous-genres sont qualifiés parfois de littéraires mais se rapportent plus au domaine académique, scientifique ou journalistique.

Suivant S-G. Chartand, J. Emery-Bruneau et K. Sénéchal (2015), ils sont à dominantes descriptives, explicatives et justificatives, et peuvent être regroupés et énumérés selon les auteurs dans le tableau suivant.

Les sous-genres descriptifs	Les sous-genres explicatifs	Les sous-genres justificatifs
<ul style="list-style-type: none"> - Quatrième de couverture. - Capsule d'information - Article de revue / de journal / sur le web / de dictionnaire - Documentaire - Consigne - Biographie - Hagiographie - Les rapports - Entrevue - Entretien 	<ul style="list-style-type: none"> - Le commentaire - La monographie - Le compte rendu - Mémoire / thèse - Article de vulgarisation scientifique - Manuels - Reportage - Les traités 	<ul style="list-style-type: none"> - Table ronde - Discussion - Critique littéraire - Essai critique - Critique d'art

Tableau III. 5 : Le système de classements des productions « semi-littéraires »

III. Le genre romanesque

3.1 Origine et évolution d'un genre narratif

Le genre romanesque tel que nous le concevons aujourd'hui est unanimement qualifié de récent (Y. Stalloni, 1992 :n.p), mais en réalité il est le produit d'une longue mutation qui remonte à l'Antiquité. Le roman a évolué d'une existence symbolique, à une identité linguistique, à une existence concrète mais méprisée, à une efficacité confirmée, à un triomphe. Nous ouvrons par la présente partie, un dossier qui se veut un panorama des grands tournants du roman à travers l'histoire.

Une première trace romanesque est à d'abord ressentie à **l'époque antique**, de par la poésie narrative certifiée par Aristote et Diadème, incluant les épopées, les récits mythiques et les longues histoires d'aventures, héroïques et de guerres (les sujets de l'antiquité). Cette trace, « première entreprise romanesque » (A. Bottex-Ferragne, 2011 :01) n'équivaut

nullement à une réflexion palpable sur le roman moderne ni sur sa normalisation comme genre à part mais plus ou moins à une valeur romanesque abstraitement éprouvée. Y. Stalloni cite à ce propos, « Pierre Grimal qui perçoit la présence du roman dans l'*Odyssée*, « premier roman d'aventures » (selon lui), chez Hérodote pour des récits historiques à valeur romanesque, dans le discours mythologique qui raconte de « belles histoires » (Y. Stalloni, 1997 :n.p). Et de notre part, nous citons A. Bottex-Ferragne (2011 :02) qui appelle, romans antiques, *Thèbes* (1150) et *Énéas* (1152), à l'origine des récits épiques et mythiques, vu leur nature héréditaire au roman. Autrement dit, du moment où ces récits « convoquent délibérément les conventions du genre historiographique pour poser un geste fondateur dans l'histoire du genre romanesque : ils dressent une frontière -poreuse -entre roman et histoire » (A. Bottex-Ferragne, 2011 :1-2).

Y. Stalloni conclue en citant P. Chartier, que « ce futur héritier, rejeton supposé et décrié de l'épopée, parent pauvre et cousin des autres genres, n'a pas eu d'existence légale, pas d'état civil pendant l'Antiquité » (P. Chartier, 2000, cité par Y. Stalloni, 2010). Le roman à l'antiquité se réduit à être futur genre parent de l'épopée, mais inexistant qu'implicitement à travers une approche épique ou narrative proche du romanesque. Pourtant, l'antiquité, le plus souvent non considérée dans l'histoire du roman, en est un jalon important, dresseur des premiers repères à ce genre.

Penchés sur sa première trace concrète, nous évoquons **le Moyen Age**, où apparaissent des esquisses réflexionnelles sur une telle forme littéraire (poétique à l'époque) non conventionnelle. Cette première réflexion n'a pas été sur le genre lui-même, comme contenu poétique innovant, mais plutôt sur une transposition des genres déjà existants et approuvés (l'épopée et le récit), où qui sont parfois traités comme précisé, de romans antiques, par une translation du « latin » langue savante au « roman » langue vulgaire et populaire, pour les rendre accessibles au peuple moins nobles que les Clercs. *Thèbes* et *Énéas* sont visés en tête de liste par ces translations, comme des classiques de la poésie latine, donnant naissances aux récits médiévaux « romans »¹ l'*Énéide* de Virgile et de la *Thébaïde* de Stace.

¹ Dans ce contexte le terme « romans » désigne : « écrits en langue romane ».

Du point de vue étymologique alors, le terme « roman » apparaît au Moyen Age en référence à la langue romane « *la lingua romana* », une langue vernaculaire inférieure à la langue latine « *la lingua latina* » d'un style recherché et soutenu. Il est né au XII^{ème} siècle dans un contexte de discrimination langagière, qui touchera aussi les œuvres à qui, il renvoie. A l'origine il désignait un parler, un choix linguistique, un mode d'expression (Y. Stalloni, 2010 :n.p) et aucunement une forme poétique, mais par la suite « la « mise en roman », entendue au sens linguistique, devient alors la matrice du roman, en tant que genre littéraire » (A. Bottex-Ferragne, 2011 :03).

Plus tard, ces différentes translations tels que « les poèmes hagiographiques (*Vie de saint Alexis*), les épopées écrites en laisses d'octosyllabes (*La Chanson de Roland*) » (Y. Stalloni, 2010 : n.p) ouvrent la voie à des adaptations, des repensées des œuvres latins puis à des écritures médiévales originellement romanesques telles que « *Le Roman de Brut*, *Énéas*, *Le Roman de Troie* » (Ibid.). Cette intention de départ, de vulgarisation des textes soutenus se libère peu à peu des formes ordinaires et « donne lieu à un premier glissement vers une esthétique romanesque ». En effet, « les romans d'antiquité sont (...) loin de l'univers ludique et fictionnel qui caractérise les romans médiévaux postérieurs » (Ibid.). Un nouveau genre commence à se dessiner comme récit versifié mais qui n'est ni épique ni tragique ni narratif du sens antique. Il s'agissait d'un genre autonome et entièrement nouveau vu notamment sa rupture avec l'oralité longtemps dominante. Cependant, « pendant plusieurs siècles (jusqu'à l'époque des Lumières environ), le roman aura à souffrir de cet héritage dévalorisant » (Y. Stalloni, 2010 :n.p) lié à sa langue d'écriture « indigne de noblesse », même après sa prosification qui n'a rien changé en rapport à son statut médiéval et classique (Ibid.) comme genre déclassé au regard des autres.

Néanmoins, **l'âge classique** entraîne une modération de cet héritage, qui se traduit par une reconnaissance et un élargissement du genre romanesque mais toujours avec un statut mineur par rapport à ses pairs. On témoigne durant ce siècle de l'émergence de genres proprement romanesques : le roman précieux et le roman comique tels que *L'Astrée* et *Clélie*.

En addition, une des premières définitions du roman fait surface au XVII^{ème} siècle par Pierre-Daniel Huet :

« Ce qu'on appelle proprement romans sont des histoires feintes d'aventures amoureuses, écrites en prose avec art, pour le plaisir et l'instruction des lecteurs. Je dis des histoires feintes pour les distinguer des histoires vraies ; j'ajoute aventures amoureuses parce que l'amour doit être le principal sujet. Il faut qu'elles soient écrites en prose pour être conformes à l'usage de ce siècle ; il faut qu'elles soient écrites avec art et sous certaines règles, autrement ce sera un amas confus sans ordre ni beauté » (P-D.Huet, 1670, cité par H. Coulet, 1992 :110).

Malgré la partielle non-conformité de cette définition du roman avec la nôtre, elle représente une preuve importante d'une systématisation d'un genre romanesque, le caractérisant de fictif, de prosifié, d'artistique et thématisé essentiellement autour de l'amour. Pourtant, l'époque « le tient pour un genre méprisable et corrupteur » (Y. Stalloni, 2010 : n.p), ce qui fait que Boileau dans son *Art poétique* 1674 n'y fait aucune allusion (Ibid.).

En revanche, nous voyons avec Y. Stalloni que cette réputation se corrige à l'arrivée de **l'Age des lumières** qui donne une valeur sans précédent au roman notamment avec les tentatives de Diderot qui embellit son image en s'appuyant sur le romanesque de Richardson par l'aspiration qui sous-tend la définition suivante :

« Par un roman, on a entendu jusqu'à ce jour un tissu d'événements chimériques et frivoles dont la lecture était dangereuse pour le goût et pour les mœurs. Je voudrais bien qu'on trouvât un autre nom pour les ouvrages de Richardson, qui élèvent l'esprit, qui touchent l'âme, qui respirent partout l'amour du bien, et qu'on appelle aussi des romans » (D. Diderot, 1991 :29) .

Le roman est désormais défini par sa force morale, édifiante et affective.

Le XVIIIème siècle est l'époque réhabilitatrice et révolutionnaire du « roman » : signifiant à partir de là, mise en correspondance avec le signifié romanesque contemporain. En outre, ce genre connaît « un double mouvement d'élargissement » (U. Dionne & M. Fournier, 2013 : n.p), d'une part le lectorat romanesque se revendiquant d'une lecture sensible et subjective, (Ibid.) s'est multiplié au même titre que les nouveaux genres romanesques à savoir : les genres épistolaires, libertins, philosophiques, sentimentaux et les romans

fléuves. On commence à élaborer et à s'approprier une culture du roman et une nouvelle perspective de lecture.

C'est ainsi que le *Dictionnaire de l'Académie française* en 1798 modifie sa définition du roman introduite en 1694. A partir de cette mise à jour, « le roman cesse (...) d'avoir pour contenu exclusif la matière « romanesque » des « aventures fabuleuses, d'amour, ou de guerre » ; il offre aussi au lecteur « des fictions qui représentent des aventures rares dans la vie, et le développement entier des passions humaines » ». (Ibid.).

De même, nous jugeons utile de nous arrêter sur la réflexion de W. Kayser sur cette nouvelle orientation du roman : « Le roman moderne qui apparaît au dix-huitième siècle a pour caractéristique le fait qu'il permet une multitude de possibilités : tel narrateur est un ingénu, tel autre un humoriste, un autre se laisse émouvoir ou prendre par le récit, tel autre montre l'ironie, un autre une froideur de bon ton, etc » (W. Kayser, cité par J-C. Kalubi, 1998 : 16). L'accent est mis sur l'originalité narratrice qui distingue un romancier de l'autre et un genre romanesque de l'ensemble.

Il est à noter que le processus de réflexion sur le roman n'a apporté ses fruits qu'à l'Age des lumières, grâce à l'épanouissement de la vie sociale, intellectuelle et culturelle à cette époque ainsi qu'aux transformations qui préparent le terrain pour « la loi de canonisation des genres vulgaires » (D. Combe, 1992 :n.p), permettant à la littérature de se renouveler et de se conformer aux goûts lectoraux.

Cette formation de culture romanesque et cette affirmation de son pouvoir et de sa diffusion à grande échelle, annonce le triomphe du roman et son hégémonie du paysage littéraire au **XIX^{ème} siècle** notamment avec le Nouveau Roman , dans la lignée de l'allègement des règles génériques, comme démontré plus haut¹, en simultanéité de la disparition des genres qui triomphaient jadis, en tant que nobles : l'épopée et la tragédie (du sens aristotélicien) (D. Combe, 1992 :n.p). On assiste à une inversion des tendances littéraires entre l'Antiquité et le XIX^{ème} siècle, qui persiste jusqu'à nos jours

¹ Cf. 1.2.5. Le bouleversement générique à l'Age romantique, ci-dessus p 153.

Par ailleurs, selon D. Combe cette évolution entraînant des transformations radicales des genres, risque de ne pas correspondre à son appellation originale (qui reste toujours la même), et c'est le cas du roman. Il ajoute en expliquant ce risque : « il est indéniable que, sous l'appellation « roman », coexistent à la fois les romans de chevalerie de Chrétien de Troyes, les romans « réalistes » de Balzac ou de Dickens, les « romans poétiques » de Julien Gracq. Réciproquement, le genre se caractérise par la disparition d'anciens genres » (D. Combe, 1992 : n.p). Cette disparition devient de plus en plus marquée avec les romans les plus récents de XXIème siècle à savoir le roman neuropsychologique /sensoriel¹.

3.2 Le roman aujourd'hui

3.2.1 Fondements et conception actuelle

Le *Robert* dont la dernière mise à jour a été effectué en mai 2025, propose la définition suivante, la plus récente du roman :

« Œuvre d'imagination en prose, assez longue qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, nous fait connaître leur psychologie, leur destin, leurs aventures ». (Le Robert. Dictionnaire en ligne)

Actuellement, le roman est généralement considéré comme un récit exclusivement en prose qui relate une fiction, vraisemblable ou merveilleuse / fantaisiste. Cette fiction joue sur la psychologie et la vision du lecteur par celles des personnages et sur sa distraction par les aventures vécus par ces derniers.

Pour le besoin de rigueur, Y. Stalloni définit cinq caractéristiques du roman qui peuvent se soustraire de cette définition. Elles sont détaillées comme suit :

I. Une écriture en prose, ce qui marque une rupture avec l'origine romanesque, versifié jusqu'à la fin du Moyen Age.

II. Une fiction, « on écarterait (...) du genre tout ce qui est relation de faits authentiques, journalisme, histoire, par exemple » (Y. Stalloni, 2010 :n.p). Certes, la fiction est aussi une histoire, une narration, mais qui peut mélanger réel et fictif tel est

¹ Non pris en considération par les systèmes génériques dont le nôtre s'inspire.

le cas du roman historique, ou le plus souvent s'inspirer du réel, sans pour autant être complètement réelle.

III. Une illusion / représentation de la réalité, d'après *Le Robert*, « les personnages sont donnés comme réels », la véracité ou la logicité de la fiction est nécessaire pour que le lecteur adhère à l'atmosphère narrative, même avec des romans fantastiques, de fantasy ou de science-fiction, l'illusion de la réalité est toujours présente pour garantir l'accès au sens.

IV. Une introduction des personnages, à travers lesquels l'histoire est tissée et le tas des savoirs visés par l'histoire sont mis à disposition du lecteur, ce qui mène R. Wellek et A. Warren à penser que « le personnage du roman naît uniquement des unités de sens et n'est fait que des phrases prononcées par lui ou sur lui » (R. Wellek et A. Warren, 1997 :208). Autrement dit, il ne constitue qu'un vecteur de sens et un instrument de dévoilement d'une vie virtuelle, vécue par lui.

Leur présence est déterminée selon deux points de vue formulant deux modes d'accès à l'histoire :

- « **La focalisation sur le personnage** » en tant que sujet actif et moteur narratif. Ce mode était typique au XIX^{ème} siècle, comme faisant partie de l'ensemble des mises en question révolutionnaires du roman classique (subjectivité d'écriture).

- « **La mort du personnage** » (Ibid.), en tant que sujet narratif passif et déconstruit. Ce mode domine de plus en plus à partir du début du XX^{ème} siècle. A cette période, on assiste à une continuité de privilège du genre romanesque, mais aussi à une neutralisation de son ton et du brouillage de son trait distinctif de départ (de XIX^{ème} siècle), sous-entendant une déssubjectivité écrivaine voire lectrice.

A l'arrivée du XXI^{ème} le personnage revient, mais généralement avec une subjectivité moins forte, nous donnons l'exemple de l'Attentat de Yasmina Khadra. Cependant, la dialectique entre subjectivité et déssubjectivité est vivement présente, et les romans à caractère subjectif ne cessent jamais de se multiplier dans la mesure où pour un lectorat considérable « la littérature proprement dite est synonyme de subjectivité et d'affection »¹, et elle serait insaisissable en l'absence de ces dernières. Ce

Telle que définie par les fondateurs des théories de la réception. Cf. Chapitre I. La réception ¹ au cœur de la lecture littéraire p 27.

qui fait que le jeu sur la psychologie du lecteur soulignée par le Robert, repose pleinement sur ce deuxième mode au détriment du premier.

V. La description, les personnages sont mobilisés dans un milieu où se déroule le récit fictionnel, qui pour le besoin de l'imagination lectrice et de « l'authentification du récit » (Y. Stalloni, 2010 : n.p), doit être décrit pour qu'il soit visualisé et transposé en image au lecteur. La narration au sens actuelle est indissociable alors de la description à la différence de l'ancienne narration qui écartait toute description de l'histoire, et ne focalisait que sur les événements (Ibid.). Nous notons que cette tradition a subsisté jusqu'au XIX^{ème} siècle avec le mouvement réaliste.

A ces cinq caractéristiques prises en comptes par Le Robert, s'ajoute **l'encombrement et l'hétérogénéité sous-génériques**. Selon M. Bakhtine : « dans la grande majorité des cas, les recherches sur le roman reviennent à recenser et à décrire le plus grand nombre possible de ses variétés, mais en fin de compte, on n'arrive jamais à une formule de synthèse du roman en tant que genre » (M. Bakhtine, 1987: 466).

Pour expliquer ce point de vue, nous nous fondons sur les critères de répartition du genre romanesque, définis par Y. Stalloni : **le contexte de l'intrigue** qui fournit un cadre géographique et historique au roman. Ex : roman régional, **l'action** définie à travers une variété de tonalités, de sujets et de natures. Ex : roman policier et la **technique** narrative fondée sur le principe d'écriture. Ex : roman autobiographique.

Ce sont la pluralité, l'hétérogénéité et la polysémie des deux derniers critères, **les techniques et les actions**, qui rendent difficile, une synthétisation stable de l'ensemble des variétés romanesques. A plus fortes raisons, le roman est encombrant et hétérogène, du moment où « il y a autant de sous-classes romanesques que de milieux , de techniques et de situations humaines concevables, sans compter la foule d'œuvres dont le sujet est trop original ou trop insignifiant pour se prêter à un quelconque classement » (Y.Stalloni, 2010 :n.p) . Pour répondre à leur pluralité ou à leur non signification par rapport aux autres classes, ces éventuelles classes romanesques dites « hors de la boîte » se forment parfois de nouvelles techniques et de nouveaux contextes, contradictoires par rapport au système de départ, il en résulte alors « des chimères » (Ibid.) insaisissables et hors classement.

Cette difficulté de cernage, s'accroît encore plus avec des sous-genres qui englobent des traits distinctifs de tous les autres ou de plusieurs, vu la fragilité des cloisons qui les séparent. Un roman d'apprentissage par exemple peut être à la fois philosophique, initiatique, analytique, psychologique, historique et réaliste, et chaque point de vue du lecteur peut l'identifier autrement.

J-C. Kalubi quant à lui, revient sur ces complexités, non régularité ainsi que, « la monarchie » (J-C. Kalubi, 1998 : 16) de ce genre, selon lui psycho-littéraire, par la description suivante :

« (Le roman) (...) n'a de loi que par le désir utopique dans lequel il est enraciné, mais ce désir lui-même n'a pas de sens à l'intérieur des conventions littéraires connues. Il n'existe qu'aux confins de la littérature et de la psychologie. Là sans doute, le roman ne dit pas lui-même ce qu'il est, mais ce qu'il veut, ce à quoi il tend à travers la croissance apparemment arbitraire de ses formes et de ses idées » (Ibid.)

En définitive, le roman, à la différence des genres traditionnels, « genre réputé « sans règles » » (A. Bottex-Ferragne, 2013 :01), hétérogène, singulier (qui mêle psychologie et littérature) et libre, est celui qui domine la littérature aujourd'hui, et qui « écrase quantitativement et qualitativement tous les autres » (Y. Stalloni, 2010 :n.p). L'absence de sa systématicité et la diversité des lieux où s'effectue la réflexion à son égard (Ibid.) font sa richesse. En effet, « Bien qu'il ne fasse pas l'objet d'une formalisation comparable à celle qui s'attache à la tragédie ou à l'épopée, le roman n'en est pas moins, (...), au cœur d'une réflexion essentielle » (U. Dionne & M. Fournier, 2013 : n.p). Cette dernière tient sa force de la libre initiative qu'elle assigne à l'auteur lui dotant d'une certaine créativité. Son écriture devient œuvre d'art singulière où il exprime à sa guise en usant de sa culture, de sa cognition, de ses sentiments, de son intellect, de sa rhétorique pour confectionner une fiction emportant le lecteur à un autre monde que le sien, un monde de beaux mensonges, ou de mensonges crédibles étant donné son caractère envoûtant . Il s'agit de transmettre le réel à travers le non réel, autrement dit, l'absorption par l'histoire fait inculquer chez le lecteur des savoirs et des cultures importés derrière ses événements et entre les lignes du texte. Selon M. Bury, « certes, l'histoire racontée n'est pas un document mais une œuvre d'imagination ; toutefois, le romancier favorise sciemment cette illusion qui nous pousse à

« croire » à la réalité des personnages et des actions qu'ils accomplissent » (M. Bury, 1993 : 69).

3.2.2 Raisons d'un privilège didactique

Selon M. Cicurel, « il existe un besoin chez chacun d'être au contact d'histoires » (M. Cicurel, 1991). La lecture narrative en général est importante pour tout individu, quel que soit son âge, pour se permettre de se distancier et de s'évader de son vécu.

Sur le plan de la didactique de FLE, l'étude du narratif s'avère prioritaire sur celle de la poésie et du théâtre, puisque, d'un côté, « les genres poétiques et dramatiques présentent un intérêt mais posent des difficultés d'exploitation en classe de FLE » (S. Mathis Tebib, 2023 : 41), de l'autre, « les genres narratifs rassemblent plusieurs caractéristiques qui facilitent l'adhésion de l'élève en proposant une histoire qui répond aux attentes du lecteur. » (Ibid.). Le genre narratif se veut le substitut didactique souple, flexible et allégé de tous les autres genres, notamment le sous-genre romanesque qui représente « (une) forme hybride qui s'approprie les autres genres » (U. Dionne & M. Fournier, 2013 : n.p). La didactisation alors du roman fait l'objet en classe pédagogique d'analyse d' « ouvrage collectif » (Ibid.), qui peut équivaloir à une étude exhaustive de tous les autres genres, un roman par exemple peut contenir un poème (genre poétique) ou un dialogue théâtral (genre théâtral), et un sous-genre romanesque, comme nous venons de souligner, peut le plus souvent référer à d'autres sous-genres. Il d'agit d'un genre complexe et profond dont l'exploitation serait en même temps assez riche, fluide et globale. En un mot, la lecture romanesque est « la lecture par excellence » (C. Vandendorpe, 2012 :02).

Outre son hybridité, la richesse du roman tient à ses caractéristiques décrites plus haut, nous mettons le point sur les deux plus importantes¹ pour initier l'élève à la lecture romanesque. Tout d'abord, **sa nature purement fictionnelle** qui ouvre le lecteur à de nouveaux horizons par une invention narrative captivante, et ensuite, **sa représentation de la réalité** qui lui permet de conduire une vision comparative entre son vécu et « le vécu

¹ Une autre caractéristique bien plus importante se rapporte à l'éducation ou à l'instruction de l'apprenant, qui constitue le focus central de notre recherche, s'accentue particulièrement dans le roman éducatif.

par autrui ou le vivable lu »¹, grâce à sa conscience lisante, qui rapproche entre son réel déjà là (horizon d'attente) et le fictionnel mis en roman. Cet effet est visé par des repères romanesques particuliers tels que : le contexte spatio-temporel, et les thématiques qui identifient le lecteur aux personnages et restituent ce rapport entre fictif et réel, un rapport qui fonde l'univers narratif et en particulier le romanesque.

De plus, l'analyse de N. Ferrand de la représentation de la lecture romanesque, citée par U. Dionne & M. Fournier, a démontré, d'après les citateurs : « Comment les œuvres romanesques participaient à la formation d'un imaginaire de la lecture qui pouvait à son tour informer l'expérience concrète des lecteurs : loin de se limiter à la reconduction de pratiques existantes, les romans prennent part au renouveau de cette réflexion sur le genre en faisant appel à diverses formes d'autoréflexivité » (N. Ferrand, 2002, citée par U. Dionne & M. Fournier, 2013 :n.p). L'autonomie de lecture, de l'imagination et d'interprétation lectorale est au cœur de l'expérience romanesque.

En revanche, E. Riquois quant à lui, conteste la didactisation du roman dans l'enseignement de FLE, il prononce : « il n'est (...) pas toujours simple pour un apprenant de langue étrangère de lire un texte long. Les stratégies de lecture dont il dispose en langue maternelle ne sont pas immédiatement transférables lorsqu'il lit un texte en langue cible et un bon lecteur peut éprouver des difficultés qui lui sont inconnues en langue maternelle ». (E. Riquois, 2017 : 177).

Certes la difficulté de la lecture intégrale longue, dans une langue étrangère s'impose, mais cette lecture doit se faire à un stade plus ou moins avancé d'apprentissage langagier, permettant à l'apprenant dans un premier temps, de comprendre le sens global, et peu à peu, la multiplication de ses lectures va lui doter des mécanismes essentiels à l'interprétation de ce sens, il va devenir lecteur actif. Ainsi, « le roman finira par s'imposer car il constitue une formidable machine à lire » (C. Vandendorpe, 2012 : 02).

C. Vandendorpe explique comment la lecture romanesque intégrale et le format de ce genre, agit sur la dynamique et le produit de la lecture :

¹ Expression soulignée par nous qui fait référence à l'inspiration du roman des actions déjà vécus ou traversés dans la vie par une personne quelconque, ou susceptible d'être traversés et vécus.

« La continuité du discours permet à la fabrique du sens de se faire sans rupture et automatiquement dans l'esprit du lecteur, chaque nouvelle phrase étant liée à la précédente et éveillant des échos de portions de texte lu auparavant. Plus un roman est long, plus augmente le nombre de connexions signifiantes, au point que le texte devient un véritable univers dans lequel les lecteurs vont s'immerger au point même parfois de tenter d'adapter leur propre réalité à ce monde imaginaire » (Ibid. :03)

Sur le plan lexical, les formes feuilletonnantes du genre romanesque nécessite un temps large de lecture suscitant un long contact avec les structures et les formes linguistiques de la langue apprise, ce qui maximiserait l'effet sur la compétence scripturale de l'apprenant. En effet, le fait d'être emporté par un long récit, va conduire l'apprenant lecteur à un accès au langage en quelque sorte inconscient. Cette opération consiste à une certaine sensibilité aux traits et aux règles d'usage de la langue apprise, qui se développe par la pratique de lecture. En effet, plus cette pratique est extensive, plus elle franchit le pas vers la découverte de nouveaux mots et de nouvelles expressions, et vers leur emploi dans sa production écrite, bref, vers la construction d'une compétence scripturale solide. L'éloquence alors, notamment scripturale représente un atout majeur des longues lectures en ce qu'elles permettent de multiplier les contextes d'usage de la langue ainsi que son vocabulaire.

Conséquemment, la lecture romanesque intégrale qu'elle soit en langue maternelle ou étrangère est nécessaire à l'apprenant de langue pour se familiariser particulièrement avec les lectures longues et généralement avec la littérature proprement dite, à condition de l'accessibilité langagière et du choix lectoral captivant et motivant, évitant l'ennui susceptible d'accompagner ce volume de lecture imposé à un lecteur débutant. En effet, « l'expérience de lecture se trouve tronquée par le choix de l'enseignant ou de l'auteur de manuel de sélectionner une portion de texte dans une œuvre littéraire intégrale » (S. Mathis Tebib, 2023 : 42), comme déjà démontré, et sur la base des chercheurs, la lecture d'extraits notamment romanesques ne serait pas une véritable lecture littéraire¹.

Malgré l'hétérogénéité du genre, son encombrement et son hybridation qui relèvent sa difficulté de répartition, la connaissance des genres littéraires permet à l'enseignant

¹Cf. Chapitre II. L'absence des lectures intégrales p 130.

d'optimiser son traitement du texte littéraire en classe de FLE notamment romanesque. En effet, l'établissement du « dialogisme » (M. Bakhtine) entre les œuvres et l'intertextualité (J. Kristeva) permet « une commodité méthodique » (Y. Stalloni, 2010 :n.p) de ce traitement. Autrement dit, l'accent mis sur l'initiation de et par l'enseignant à l'approche générique romanesque, la préconnaissance et la conscience préalable de l'utilité de ce classement permet à l'enseignant de penser à bon escient son choix selon une interférence lectorale, d'une telle façon qu'il réponde aux objectifs visés en termes de compétences qui peuvent être de différentes natures, triées en fonction des apprenants (le roman est un champ de travail des compétences).

IV. L'adaptation du genre romanesque au lectorat adolescent

Jusque-là, nous mesurons pleinement l'utilité du roman en classe de FLE, mais le premier pas vers l'inauguration de l'élève à la lecture romanesque reste lourd et difficile notamment par un choix imposé, avec qui le passage « (...) d'un roman à l'autre le critère de l'école ne se rencontre pas de la même manière » (J.C. Kalubi, 1998 :18). En effet, selon L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane: « les élèves ne se tournent pas spontanément vers la lecture et d'autant moins lorsqu'il s'agit d'une lecture « imposée » par le professeur et donc d'emblée, selon eux, ennuyeuse, d'autant qu'elle conduira à des évaluations et donc du travail ! » (L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane, 2018 : 94). Nous disons que jouer sur les facteurs de sensibilité, d'intérêts et des besoins du public et de la singularité de l'œuvre romanesque, bref, sur la représentation de cette lecture¹, peut offrir une réponse satisfaisante à ce défi.

Toutefois, une interrogation se fait jour à présent : Comment orienter le choix d'un sous-genre romanesque destinée à une lecture pédagogique imposée, en fonction de la sensibilité et des attentes disciplinaires de sa classe particulière ?

Il est à savoir que chaque sous-genre privilégie une orientation fonctionnelle plus que d'autres. Le roman historique par exemple priorise une fonction historique, le roman

¹ Cf. La valorisation de la lecture pour une approche générique efficace- le choix stratégique de la lecture générique » p 94. Cette partie aborde l'optimisation du choix générique de façon générale et passe partout, alors que la présente, le spécifie à l'âge adolescent.

policier répond à une fonction distractive et ludique, le roman sentimental à une fonction cathartique (affective et sensible) et le roman à thèse à une fonction engagée.

Dans le cadre de l'exploitation pédagogique du roman, il est donc primordial à l'enseignant de disposer d'une part des savoirs sur les différentes classes de ce genre ainsi que de leurs fonctions, et d'autre part sur les caractéristiques et les intérêts de ses apprenants pour garantir la réussite de son modèle du genre romanesque.

S'agissant des apprenants lycéens ou étudiants de niveau post-bac, appartenant à la tranche d'âge adolescente, M. Lebrun procède à une étude descriptive des intérêts littéraires soutenus par cette tranche particulière, qui conclue les points suivants :

- « - Une intrigue palpitante, qu'il voudrait vivre lui-même ;
- Un thème qui rejoint ses préoccupations et lui donne à réfléchir ;
- Des personnages bien campés, parfois stéréotypés, mais où l'on sent la densité humaine ; les adolescents y découvriront à l'occasion des modèles à imiter ;
- Un point de vue particulier (originalité de l'auteur), mais qui laisse toute liberté au lecteur ;
- Un style bien typé, mais où le langage figuré est bien dosé. » (M. Lebrun, 2003 : 2-3)

Les fonctions à remplir par un genre romanesque en adéquation avec ces intérêts

et objectifs adolescents est bien **la moralisation, l'instruction et la psycho-affection**, en un mot, **l'éducation** notamment par **la réponse aux préoccupations de l'apprenant adolescent, l'originalité du point de vue, la liberté d'interprétation lectrice et la proposition des modèles moraux à imiter.**

Le sous-genre romanesque à privilégier au regard de cet exposé, est par excellence alors **le roman éducatif** qui illustre bien ce contexte.

4.1 Le genre romanesque éducatif

4.1.1 Origines et évolution d'un genre romanesque

N. Demorand atteste qu'avec le roman éducatif « on a affaire à une catégorie littéraire nouvelle, hybride, nourrie à diverses sources » (N. Demorand, 1995 : 12). Elle tient d'emblée son hybridité de sa diversité et parfois hétérogénéité de ses appellations : **roman**

d'éducatif ou éducatif, roman d'apprentissage, roman pédagogique, roman de formation, roman initiatique, roman instructif, Bildungsroman, roman d'adolescents ou encore roman de jeunesse (J-C. Kalubi : 1998 :17). Tandis que sa nouveauté se rapporte à sa légitimation récente comme genre romanesque à part, mais les origines premières d'une attention portée à l'enrichissement et au mûrissement de la pensée par le romanesque, exprimés par les différentes variantes lexicales mises en avant, remontent jusqu'à la nuit des temps. Dans la continuité des faits déterminants, plusieurs sources se sont succédé un peu partout dans le monde occidental, pour inspirer la naissance du roman d'éducation digne désormais de son appellation.

J-C Kalubi et N. Charbonnel écrivent que « ce genre est considéré comme la contribution spécifique de l'Allemagne à l'héritage littéraire du monde occidental » (J-C Kalubi : 64), ce qui fait que « les allemands le revendiquent comme leur bien propre » (N. Charbonnel, 1987 : 19).

Les réflexions d'ensemble confèrent le mérite total de l'avènement d'un tel genre au patrimoine allemand par le mouvement culturel « Bildung » d'où le terme « Bildungsroman » première réalisation concrète, correspondante au roman éducatif actuel, assurée par Johann Wolfgang Von Goethe, et pour les allemands, premier texte fondateur.

Cependant, la démarche historique autour de ses origines, fait ressortir en premier lieu des traces discrètes des traits éducatifs, progressées peu à peu, en passant par le « Bildung », jusqu'à leur inscription finale et affirmée dans un cadre romanesque éducatif propre.

Nous développons dans ce qui suit ces grandes mutations traduites par des représentations éducatives (pas forcément romanesques) historiquement variables.

1^{ère} représentation : D-C. Kalubi aperçoit à l'instar des romantiques, une toute première représentation éducative dans les éléments fondateurs du genre, présents dans les romans médiévaux notamment de chevalerie à portée initiatique, et donc dans une parenté entre romans médiévaux et romans d'apprentissage. Selon lui « les premiers n'ayant fait en quelques sortes « qu'annoncer » les seconds » (J-C. Kalubi, 1998 : 67), l'idée qui fait amoindrir, pour d'autres chercheurs, les valeurs singulières des deux genres (Ibid.)

2^{ème} représentation : N. Demorand considère le roman picaresque apparu en Espagne au XVI^{ème} siècle (1554) avec la publication anonyme « *La Vie de Lazare de Tormes* », comme la capitale source du roman de formation et son premier texte fondateur. Ceci en ce qu'il a pour thème, « l'apprentissage de vie par la vie » (N. Demorand, 1995 :09), d'un jeune héros au début de l'histoire, sans aucune expérience, mais au fil des épreuves et des échecs et à travers les différentes rencontres institutrices, il s'approprie les règles de surmonte des contraintes sociales. Grosso modo, « il met en œuvre pour la première fois, le parcours tangible d'un héros sur fond de réalité sociale hostile » (demorand 1995 : 09), autant de jalons fondamentaux et de formules explicites trouvés par la suite dans la conception du roman d'éducation classique (Ibid.)

3^{ème} représentation : M. Robespierre cité par N. Bury de sa part qualifie de « précepteur du genre humain » (M. Robespierre, cité par M. Bury, 1993 : 63) en référence au roman d'apprentissage particulièrement français, le roman philosophique et allégorique à portée pédagogique apparu à la fin du XVII^{ème} siècle (1699), « *Les aventures de Télémaque* ». Ce dernier, prenant naissance à l'issue de Fénéon dans un contexte historique français, de préceptorat royal et aristocratique, aura pour but d'éduquer et d'instruire moralement et politiquement le Duc de Bourgogne petit fils de Louis XIV.

Sa finalité première n'a été donc qu'instruire plaisamment le prince, futur héritier de la monarchie voire futur assureur de la vie du peuple français, mais vu sa centration sur l'éducation humaine, il devient une source d'inspiration symbolique pour les romans d'apprentissage du XIX^{ème} siècle.

4^{ème} représentation : Les contes philosophiques notamment « *Candide ou l'Optimiste* » de Voltaire et l'essai pédagogique « *Emile ou l'éducation* » de Jean Jacques Rousseau apparut au XVIII^{ème} siècle (1759, 1762) sont les quatrièmes représentatifs de ce genre et les deuxièmes dans le contexte français. D'après J-C. Kalubi, ayant une dimension éducative très forte et manifeste, ce sont eux qui ont inspirés les allemands pour s'intéresser au Bildung, notamment que les principes pédagogiques y incluses¹ se trouvaient diffusées en Allemagne à cet époque, particulièrement dans le contexte d'enseignement. M. Breal

¹ L'amour de l'humanité, la considération de l'enfant et la confiance en ses capacités intellectuelles.

appuie cette idée en prononçant : « le principe de Rousseau qu'il faut obliger l'enfant à trouver tout par lui-même est devenu l'âme de l'éducation allemande » (M. Breal, cité par J-C. Kalubi, 1998 : 13).

5^{ème} représentation : C'est là où interviennent les esprits allemands, selon quatre étapes qui finissent par systématiser ce genre universellement.

1^{ère} étape : L'apparition et la dominance, dans le contexte social allemand, du courant de pensée culturelle et philosophique « Bildungs » entre le XVIII^{ème} et les XIX^{ème} siècles, en partie tiré de la doctrine littéraire française envahissante à cet époque comme nous venons de faire remarquer.

N. Demorand lui assigne trois sens : **formation, éducation et culture**. La formation serait le fruit à la fois d'une culture nouvelle « (...) qui fait passer l'homme de la rudesse au raffinement – de la même manière qu'on raffine une matière première » (N. Demorand 1995 : 10) et d'une éducation défini comme « la dynamique par laquelle l'homme dépasse ses limites, sort de lui-même » (Ibid.). En d'autres termes, selon F. Schlegel « c'est seulement par le Bildung que l'homme qui est totalement homme devient humain sans restriction et pénétré d'humanité. » (J-C. Kalubi, 1998 : 66).

L'accent est fortement mis par ce mouvement sur l'humanité de la pensée et l'élargissement de la conscience humaine pour « préparer le devenir ». Cette orientation se propage de plus en plus pour recouvrir tous les domaines du raffinement humain : la musique, la peinture, la littérature et toutes les œuvres d'art (M. Oumiloud & D. Achab, 2024 : 04).

2^{ème} étape : L'emprunt au Bildung, de cette dimension éducative et humaniste par la littérature, qui s'y rend tangible à travers « *Les années d'Apprentissage de Wilhelm Meister* » le premier roman éducatif proprement dit apparu en 1796, comme représentation définitive et autonome de ce dernier. L'écrivain allemand de cette œuvre typique pour le genre Johann Wolfgang Von Goethe, est généralement considéré comme son père fondateur, à son insu. En effet, son écriture n'avait pas pour intention l'élaboration systématique d'un genre romanesque nouveau à « dimension bildungante », mais plutôt, influencé profondément par les principes de Bildung qui composent le contexte social naguère (S. Cocalis, 1978 : cité par kalubi 65), ils seront

introduits intuitivement dans son œuvre d'une telle façon qu'il oriente tout son texte selon la théorie : « vivre est un art à apprendre » (J-C. Kalubi, 1998 : 71).

3^{ème} étape : la dénomination du genre par le philologue et le littéraire Karl Morgenstern envers 1820, qui se reconnaît comme le premier à étendre théoriquement, le *Bildung* au champ littéraire pour définir pour la première fois « *Bildungsroman* » comme « un genre spécial, couvrant deux idées complémentaires. D'une part, le portrait de la croissance ou de la formation d'un héros, depuis ses débuts jusqu'à la maturité. De l'autre, la formation du lecteur par ledit portrait : on devait l'entraîner à la maturation, et le mener méthodiquement vers un niveau d'instruction élevé » (J-C. Kalubi, 1998 : 63). Malgré la complétude et la correspondance de cette définition à l'essence du roman d'apprentissage, elle n'a pas suscité l'interaction attendue de ses contemporains à l'époque, et jusqu'à ce moment de l'histoire ce genre n'a pas pris encore le devant de la scène de la critique littéraire.

4^{ème} étape : Plusieurs décennies après la fondation du genre par Goethe et sa dénomination par Morgenstern, il est toujours marginalisé. Il ne parviendra à animer la critique littéraire ni à posséder une classe générique clairement définie, qu'à travers le théoricien Wilhem Dilthey en 1870 qui le rend opératoire par une restriction définitoire du *Bildungsroman*, concrétisant sa validation littéraire :

« Le roman de Goethe s'avère être d'un genre tout particulier. Il dépeint le développement d'un être humain dans des étapes, des formes, et périodes variées de la vie. Son héros est un personnage jeune. Il se découvre. Il découvre son rôle social à travers l'expérience de l'amour, de l'amitié, et des dures réalités de l'existence » (J-C. Kalubi, 1998 : 63)

Cette définition qui souligne le rôle des hauts et des bas de la vie comme passage obligé vers la maturité et l'harmonie, est la plus fonctionnelle jusqu'à nos jours, elle est devenue donc universelle.

Ces étapes peuvent être résumés ainsi : Goethe a fondé le genre à son insu, Morgenstern a dénommé et défini de façon générale et Dilthey a théorisé méthodiquement, affirmé et normé.

Il a ajouté à la clôture de cet aperçu historique que le genre romanesque éducatif connaît son apogée au XIX^{ème} siècle, notamment en France, où, pour ne pas généraliser, nous disons que la plupart des productions romanesques reflétaient le *Bildung* et sont classées comme éducatives et formatrices.

4.1.2 Fondements et champs d'investigation

Selon J-C. Kalubi « le *Bildungsroman* illustre bien l'esprit inventif, l'humeur remuante, la vitalité et l'illimitation de possibilités du roman » (J-C. kalubi, 1998 :17). Sa richesse en termes d'invention romanesque justifie son instabilité et lui induit une certaine complexité générique. Néanmoins, cette nature complexe ne fait pas obstacle à la description de ses lignes narratives définitoires, qui ne prétendent pas être des critères techniques le règlementant, mais de repères de reconnaissance.

N. Demorand attire l'attention sur la description du *Bildungsroman* apporté par Hegel :

« Le genre se donne comme réconciliation permettant l'harmonie entre l'individu et la matérialité du monde (on voit comment le *Bildungsroman* est à la fois idéaliste et matérialiste) » (N. Demorand, 1995 : 01)

C'est ce qui amène l'auteur, à définir le roman éducatif à sa manière, en abordant sa contribution matérielle à l'univers romanesque :

« Le roman d'éducation établirait (...) une synthèse entre le roman où l'âme ne parvient pas à prendre la mesure du réel et le roman où cella là est en quelques sorte plus large ou plus riche que celui-ci. Se rétablirait par la formation du héros une sorte d'adéquation entre son âme et le monde, adéquation nécessairement fragile, ce qui fait la figure héroïque, un personnage problématique, en qui le déchirement de la conscience moderne se donne à lire »
(N. Demorand, 1995 :02)

L'auteur définit ce genre comme l'histoire d'une âme, et non d'un individu ou d'un personnage, ce choix lexical particulier se veut un écho, du sens profond d'apprentissage ou d'éducation , qui seraient d'autant plus larges, plus significatifs et plus authentiques qu'ils sont étroitement attachés aux besoins réels, au devenir et à la construction de soi plus que tous autres genres romanesques.

Cette « authentification du roman » se traduit par les définitions du romanesque éducatif proposées par M. Bury, N. Demorand et J-C. Kalubi, consécutivement :

- « Ce genre romanesque se fonde sur l'histoire d'un individu qui va être façonné, modelé, formé par la vie, qui va tirer un enseignement de ces différentes expériences. Cette formation, cette initiation au monde s'opère par étapes et suppose une progression par degrés successifs.» (M. Bury, 1993 : 18)
- « Le roman d'apprentissage entend nous faire assister à la naissance du monde social d'un individu confronté au réel, et qui soit transformé par cette confrontation. Le héros se définit dans ses rapports avec la société, selon son plus ou moins grand degré d'adaptation.» (M. Bury, 1993 : 24)
- « Roman de début de vie qui suit les traces d'un héros jeune réduit dans un premier temps à la somme de ses illusions » (N. Demorand 1995 : 02)
- « Le Bildungsroman décrit les expériences concrètes et personnelles, à l'école de la vie, autour d'un héros bien individualisé » (J-C. kalubi : 1998 :73).

Le roman éducatif est centré généralement sur le parcours évolutif et éducatif d'un personnage principal souvent jeune et parfois enfant à l'épreuve des contraintes sociétales (mœurs et préjugés) et (ou) existentielles (les réalités de la vie). Ces contraintes, une fois surmontées permettent à l'héros de se retrouver, de se réaliser, de se dépasser, de s'émanciper, de construire son identité et d'atteindre sa véritable maturité de pensée et de sensibilité, en un mot, acquérir le sens humanitaire.

Plus simplement, c'est son attitude face à la vie réelle et sociale qui va déterminer son destin voire la conception de la vie à s'approprier au terme du processus de raffinement de sa conscience. En effet, «derrière l'apprentissage d'un domaine, le jeune personnage développe ou modifie son sens moral, son intelligence et sa sensibilité en découvrant les réalités de l'existence : le bonheur, l'altérité, le salut éthique, la mort, l'amour et la morale du devoir et du plaisir. Il poursuit sa propre expérience et découvre la vie et le monde comme tels » (M. Oumiloud &D. Achab, 2024 : 05)

C'est cette confrontation entre le moi et le monde qui permettrait d'atteindre finalement la découverte de soi (peu traitée dans les romans d'apprentissage classiques). En somme, il

s'agit par ce roman singulier, selon Labivitz cité par J-C. Kalubi (1998 : 68) de « life-novel » : le roman de vie par excellence.

De notre part, nous nous permettant de proposer quatre nouvelles appellations au Bildungsroman : « roman d'éclairage intérieur », « roman de développement personnel », « roman de devenir » et « roman d'entrée fluide dans le monde ».

Au-delà de ces différentes lignes directrices fondamentales, le roman d'apprentissage souligne « le rôle du voyage dans la formation de l'homme » (M. Bury, 1993 :63). Moteur principal de transformation du héros et de son apprentissage de la vie, il occupe une place très importante dans la structure narrative de ce genre. De la sorte, et compte tenu de ses différentes définitions, il révèle que ce dernier constitue une synthèse de plusieurs genres (N. Demorand, 1995 :109) ce qui intensifie son hybridité non seulement sur le plan extrinsèque lié à la diversité d'appellations mais aussi sur le plan intrinsèque. D'ailleurs, le roman d'éducation peut référer à la fois : au roman ou au récit de voyage en tête de liste, au roman d'aventure étant donné les aventures inhérentes au voyage mis dans son centre, au roman de mœurs vu sa forte dimension morale et socioculturelle, aux romans autobiographiques et initiatiques compte tenu qu'il trace le cheminement initiatique d'un personnage qui peut être le plus souvent inspiré du cheminement réel de l'auteur. L'idée qui se trouve corroborée par N. Charbonnel en affirmant : « c'est en même temps une sorte d'autobiographie ou de confession de la part de l'écrivain » (N. Charbonnel, 1987 :22).

En outre, le roman d'apprentissage se répartie en deux formes selon deux types d'apprentissage, une forme traditionnel classique privilégiée dès l'apparition du genre jusqu'au XXème siècle et une autre forme moderne plus spirituelle et moins axée sur la vision traditionnelle sociale, accentuée après le XXème siècle.

La première forme qui correspond à l'essence première du genre, se conforme à la définition suivante, développée par J-C. Kalubi :

« La grande tradition du Bildungsroman occidental nous apprend (...) qu'il est nécessaire de suivre l'itinéraire d'un jeune héros jusqu'à la fin de son adolescence, dans la réalité concrète de son éducation, de sa formation (...) pour comprendre et faire ressortir les grands problèmes que soulève la construction de sa personnalité et de son identité. Pareille voie

permet aussi de mieux évaluer son insertion et son équilibre dans la société de son temps »
(J.C. Kalubi, 1998 :15).

Cette forme insiste sur la jeunesse du héros, sur sa poursuite le plus souvent jusqu'à l'âge adulte, et sur sa quête visant « une entrée dans le monde » par l'apprentissage de la société, de ses codes de réussite et de ses savoir-vivre sous-jacents. Autrement dit, sa quête est extérieure, superficielle, visant l'insertion et la reconnaissance sociale. Le processus d'éducation type préconisé par cette logique romanesque éducative serait le plus souvent : errer, tomber amoureux, expérimenter des défis, faire des rencontres instructrices, et apprendre en s'autonomisant.

Nous en donnons comme exemples : L'apprentissage du monde plus social que culturel dans Le « Père Goriot de Balzac », et la quête d'ascension sociale dans « Le Rouge et Le Noir » de Stendhal et dans « Bel Ami » de Maupassant, etc.

La deuxième forme correspond à la définition du roman de formation de Lukács cité par Y. Stalloni :

« La voie qui mène un homme à la connaissance de lui-même » (Lukács, cité par Stalloni, 2010 : n.p) au-dessus de toute connaissance.

Cette forme prête peu d'intérêt à l'âge du personnage principal. L'enseignement peut être assuré dans ce roman par un adulte, un enfant ou un adolescent dont la progression d'âge n'est majoritairement pas prise en compte. La quête en question est une quête intérieure fondée sur l'introspection visant « une entrée dans le monde » par l'apprentissage de la sagesse et la découverte de soi, avec un accent mis sur l'harmonie entre intérieur (le moi) et extérieur (le monde) que sur la concordance avec les codes sociaux. Sous cette orientation éducative, l'idéal social cède place à l'individuel, qui n'est pas toujours au service de la communauté sociétale. Le respect donc du processus éducatif classique n'est pas obligatoirement réalisé. Nous évoquons à titre d'exemples : La quête du sens intérieur dans « Le Petit Prince » d'Antoine Saint-Exupéry, « L'Alchimiste » de Paulo Coelho, « Siddhartha » d'Hermann Hesse, la critique sociale dans « L'Education sentimentale » de Flaubert, et le développement du sens du bonheur dans « L'Homme qui voulait être heureux » de Laurent Gounelle

Dans les deux formes d'apprentissages romanesques, le rôle d'initiateurs, de médiateurs des connaissances et d'accompagnateurs dans la transformation sentimentale, intellectuelle et morale, est crucial, mais sous la deuxième forme, ils ne prennent pas forcément l'apparence humaine de « maîtres conseillers », à l'instar du « Petit Prince », ils peuvent être des animaux ou des plantes. Aussi, la dimension réaliste du roman d'apprentissage s'y trouve parfois déstabilisée comme dans le cas précédent.

Parallèlement, l'ambition et le rêve s'avèrent être les leviers communs entre les deux formes du Bildungsroman. Qu'elles soient de nature intérieure ou extérieure, noble ou triviale, tout est mobilisé autour de ces deux notions basiques du genre, dont l'issue n'est pas forcément heureuse ni satisfaisante pour le lecteur tant qu'elles sont indissociables de deux autres notions : défis et épreuves, c'est le parcours et la posture du personnage principal qui en détermine.

De toute évidence, le héros est au centre de l'attention éducative dans le genre en question, son rôle est actif et décisif plus que tous autres genres romanesques, ce qui justifie que M. Bury le désigne comme « super sujet » (Ibid. : 28). Cet être en papier, ou incarné à un écran, se faisant croire à son existence, permet au lecteur de s'y identifier pour déclencher un apprentissage réel et palpable qui dépasse ce cadre du support papier ou écran. La formation de ce dernier est donnée comme exemple, comme modèle à suivre par le lecteur, dans une attention d'amplifier les retombées positives sur ce dernier.

4.1.3 Retombées sur le lecteur

F. Morretti, décrivant la théorie de Morgenstern à l'égard du roman d'éducation formule : « Its thematic material, (...) portrays the Bildung of the hero in its beginnings and growth to a certain stage of completeness ; and also(...) in virtue of this portrayal that it futhers the reader's Bildung to a much greater extent than any other kind of novel »¹ (F. Moretti, 1987 : 235).

¹ La citation peut être traduite en français comme suit : « son contenu thématique (...) dépeint le Bildung du héros à ses débuts et à son développement jusqu'à certain stade de complétude ; et ensuite (...) en vertu de cette représentation il favorise le Bildung du lecteur dans une bien plus grande mesure que tout autre type du roman ».

M. Bury explique ce reflet de l'apprentissage du héros sur celui du lecteur, appelé de notre part, « la contagion par l'apprentissage » :

« En décrivant l'apprentissage du héros, il montre la façon dont on découvre la vie, (...) il essaie grâce au roman de toucher le lecteur pour préparer son apprentissage. Le lecteur tirera profit du spectacle, des succès du héros, comme de celui des échecs (...) son expérience résume, en quelque sorte, celle de tout jeune homme à ses débuts dans la vie» (M. Bury, 1993 :62)

Le lecteur est placé au cœur de l'intérêt littéraire par le Bildungsroman, qui constitue « un récit de vie pour apprendre à s'orienter dans le monde (N. Demorand, 1995 : 08). D'autant plus que, « Le héros s'adresse (...) au lecteur. Les impératifs, les futurs, l'emploi des verbes « devoir » et « falloir » projettent le héros comme le lecteur dans l'avenir» (M. Bury, 1993 : 66-67). Le récepteur de l'œuvre acquiert ainsi un statut double : lecteur et apprenant, en ce qu'elle serait en mesure de l'initier à « apprendre à apprendre » (Ibid. 07) les secrets de la bonne conduite de vivre. Cet apprentissage donc n'est pas linéaire, il est plutôt complexe, résultant du questionnement déclenché par la lecture.

C'est ce qui fait dire à J-C. Kalubi que :

« Tout dans ce roman semble traduire « la volonté de rendre possible le nécessaire ». Son discours tente d'illustrer les meilleures voies, de l'épanouissement humain. C'est une somme de tentatives ou d'essais de réponse à des questions clés du genre : « qui suis-je ? Et qu'est-ce-que je deviens ? » (J.C. kalubi, 1998 :17).

L'identification du lecteur au personnage confère au roman en question le rôle d'interrogeur envers celui-ci, il l'incite à mener via la confrontation entre la vie virtuelle narrée et sa vie réelle vécue, une problématisation de son être et de son devenir. C'est là où émerge un vrai apprentissage du sens de la vie extérieure (en rapport au social et au moral) et intérieure (en rapport à la pensée, à la conscience et aux sentiments).

M. Bury prolonge en tirant conclusion :

« On ne peut nier la dimension pédagogique du roman d'apprentissage qui permet au lecteur, dans son fauteuil, de faire l'expérience du monde. L'histoire lue raconte une

expérience destinée à servir de leçon, puisqu'elle est le fruit d'une flexion et d'un travail du romancier à partir de sa propre expérience du réel. Chacun y imprime la marque profane de sa vision du monde » (N. Bury, 1993 : 75)

Par le biais de fiction qu'elle soit autobiographique ou complètement imaginaire, l'expérience du lecteur entre inévitablement en résonance avec le parcours initiatique à l'œuvre. Cette dimension pédagogique gagne en intensité le plus souvent avec un lecteur adolescent ou jeune, compte tenu que « les écrivains conçoivent le roman du jeune homme comme roman destiné au jeune homme ». (Ibid. : 66), c'est là où l'identification au personnage trouve son élément moteur. De même, « le mérite de la traduction romanesque du message consiste à éviter le caractère didactique et ostensiblement pédagogique d'un traité pour emprunter la séduction de modèles fictionnels » (Ibid. : 75). Ainsi, l'éducation ou l'apprentissage de cette tranche d'âge au moyen de la fiction, seraient moins pesants et plus plaisants qu'un apprentissage direct.

Le romancier désormais éducateur, avance par son « traité fictionnel »¹ des arguments fluides pour convaincre de s'investir dans le savoir-être, le développement de la conscience, et l'adoption d'une philosophie de vie conciliant la paix intérieure et le vivre ensemble optimal. Il permet d'allier argumentation par transmission de valeurs et plaisir de lecture et d'apprentissage, et c'est ainsi qu'il symbolise dans son récit les plus beaux messages du monde ou du moins les plus censés, à savoir : le bonheur et l'authenticité chez Stendhal, la dynamique vitale chez Balzac, la désillusion chez Flaubert et Maupassant.

Pour dire autrement, il vise à « instruire le lecteur plaisamment (...) selon deux axes essentiels : l'amour et la société » (Ibid : 62). Les deux axes peuvent prendre différentes formes, selon la nature d'apprentissage en question dans le roman. Les enseignements fournis peuvent argumenter pour l'amour propre (la réalisation de soi), l'amour universel (sens de la vie), l'amour platonique inconditionnel, et l'amour compassionnel qui réalise le sens humanitaire ou encore pour les valeurs sociétales ou pour leur renversement en faveur du bien-être.

¹Expression soulignée par nous, en référence à la fonction argumentative remplie par le roman éducatif.

Pour détailler, cette instruction est influencée par un certain nombre de points qui peuvent être appelés dans le roman : les relations humaines, les valeurs morales, les représentations universelles, les différentes positions intellectuelles (différents choix) et psychoaffectives (la sensibilité).

En général, à travers le roman d'apprentissage, l'individu est **regardé** via la vie du personnage qui peut partiellement renvoyer à la sienne. Réciproquement, il est **regardant** de cette « image de soi forgé par le héros (...) qui traduit une haute idée de soi-même » (Ibid : 139), et finalement, **se regardant** en retour, il réalise son grand besoin de réajuster son chemin (Ibid.). La grande opportunité est offerte au lecteur pour penser longuement à lui-même, pour se contempler, pour se mettre en question et pour réorienter sa vision du moi face au monde, autant de points récapitulatifs du processus d'apprentissage par cette lecture.

En gros, le romancier serait dans ce cas, à la fois guide moral et intellectuel voire psychologue, qui par son recours, « dans une perspectives de communication avec le lecteur » (Ibid: 70) aux « thèmes habituels de la morale, de la raison et du sentiment » (Ibid.) il dote l'apprenant d'une profondeur de regard, de sentiments et d'un esprit critique. En d'autres termes, il forme « l'intelligence, la sensibilité et le sens moral » (Ibid. :64) de ce dernier, qui correspondent aux quatre piliers de l'éducation tels que conçoivent la Commission internationale indépendante sur l'éducation pour le XXIème siècle fondée par l'UNESCO : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être » (La Commission de l'éducation - l'Unesco, 1996 :08).

Cette éducation se matérialise sur le plan didactique compétentiel, par une dyade de compétences : **intellectuelle** et **morale**.

4.1.4 Opérationnalisation compétentielle

4.1.4.1 La compétence intellectuelle : un potentiel de distanciation critique

X. Roegiers définit le concept de « compétence » comme : « la possibilité, par un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (X. Roegiers, 2004 :105). Dans une acception générale alors, la compétence intellectuelle réfère à la possibilité de mobiliser

De surcroît, la compétence intellectuelle s'incarne dans la capacité décrite par S. Parent, S. Larivée et T. Bouffard-Bouchard comme : « la capacité d'un individu de se gérer lui-même, et de gérer ses relations avec les autres, ainsi que sa carrière en fonction de ses buts à long terme » (S. Parent, S. Larivée & T. Bouffard-Bouchard, 1991 :740). Cette définition trouve son écho chez A. Pinard avec « la prise en charge par un individu de son propre fonctionnement cognitif » (A. Pinard, 1987 : 20), autrement dit, l'acquisition des mécanismes métacognitifs, lui permettant d'optimiser sa posture intellectuelle et morale en fonction de ses priorités personnelles. Elle peut être liée à une intelligence pratique et contextuelle qui nécessite une disposition d'esprit analytique, critique et inhérent au questionnement, pour faire des choix « censés et sensés »¹.

Par ailleurs, la compétence intellectuelle correspond aux deux premiers paliers de l'éducation proposés par la Commission de l'éducation de l'UNESCO présidé par J. Delors : apprendre à connaître et apprendre à faire, identifiés comme suit :

- **Apprendre à connaître** consiste à : « concilier une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières. Cette culture générale constitue en quelques sortes le passeport pour une éducation permanente, dans la mesure où elle donne le goût mais aussi les bases pour apprendre tout au long de la vie » (J. Delors, 1996 :08).

Dans notre cas, cette culture générale relève de l'éducation fournie par le Bildungsroman, qui représente en lui-même un arsenal de savoirs très riche, mais qui interpelle aussi par son caractère suggestif, un processus progressif d' « apprentissage de la vie, durant toute la vie »². Il s'agit d'apprendre à apprendre en faisant de la vie un inventaire de possibilités d'apprentissages, qui consiste à substituer l'interprétation à la vision, la lecture profonde et réfléchie de toute subtilité de la vie ou de toute situation vécue à leur perception immédiate.

¹ Expression soulignée par nous, qui réfère à la fois au choix réfléchi et significative voire satisfaisant pour l'acteur choisissant.

² Il s'agit d'un apprentissage des mécanismes d'apprentissages sur la vie plus que d'un simple savoir sur la vie.

Ainsi, cette composante de la compétence intellectuelle consiste à faire connaître ce qui peut échapper à une vision superficielle en renforçant la pensée active, autonome et rigoureuse, qui prépare à comprendre le monde et à le confronter de manière appropriée.

- **Apprendre à faire :**

« Au-delà d'un métier dont on poursuit l'apprentissage, il convient plus largement d'acquérir une compétence qui rende apte à faire face à de nouvelles situations (...) dimension actuellement trop négligée dans les méthodes d'enseignement. Cette compétence et ces qualifications deviennent plus accessibles si les élèves et étudiants ont la possibilité de tester et d'enrichir en prenant part à des activités professionnelles ou sociales parallèlement à leurs études » (Ibid. :08)

L'apprentissage disciplinaire, considéré dans ce contexte comme métier à maîtriser, mais en lui incluant des apprentissages pluridisciplinaires et généralistes ; les savoir-faire accessibles de par des activités majoritairement extrinsèques au curriculum d'enseignement, tel que la lecture romanesque éducative.

Apprendre à faire implique des activités métacognitives et donc une compétence intellectuelle en construction. Ces activités peuvent englober : des mécanismes réflexionnels pratiques, la réflexivité, l'agir raisonné et éclairé, un savoir-justifier d'un raisonnement, un savoir-analyser et résoudre des problèmes complexes, la gestion des situations nouvelles, l'intelligence des choix et la distinction entre : logique ou illogique, censé ou insensé, et vrai ou faux.

De leur part, R-R. Tremblay et Y. Perrie définissent la compétence intellectuelle comme « un savoir-agir conditionnel » (R-R. Tremblay & Y. Perrie, 2006 :296). C'est une forme d'intelligence pratique et contextualisée selon la situation ou le constat, qui se développe par réflexion ; il s'agit alors d'une compétence à finalité principalement réflexive. C'est pourquoi elle use d'un esprit critique et distancié par rapport à ces derniers pour construire un raisonnement fondé en fonction du contexte et de ses enjeux. Les auteurs ajoutent en dépeignant cette compétence, que « les compétences qui la composent ont la qualité d'être transversales (elles traversent les frontières disciplinaires) et transférables (elles s'adaptent aisément à d'autres contextes disciplinaires)» (Ibid.). Comme affirmé par

J. Delors, ce sont des compétences qui dépassent les objectifs scolaires, au profit des objectifs du bien être existentiel.

Outre cette compétence intellectuelle qui répond ouvertement aux principes de l'éducation, une autre forme compétentielle est aussi qualifiée d'intellectuelle, appelée souvent « compétence interprétative »¹, qui fait partie intégrante de la compétence en lecture littéraire². A la différence de celle traitée au-dessus qui vise des objectifs extrascolaires, cette compétence se rapporte à l'analyse textuelle, à l'interprétation des textes au lieu des situations voire à des objectifs purement scolaires.

Selon, E. Riquois, « Territoire de réflexion, d'interrogation, d'investissement de soi, la littérature offre un espace où la lecture peut se développer de manière authentique, où l'apprenant peut rencontrer le texte comme peut le faire un natif » (E. Riquois, 2017 : 177).

La compétence intellectuelle interprétative textuelle consiste à susciter une réflexion distanciée par rapport au texte et des interrogations menant à une interprétation profonde de ce dernier, c'est-à-dire à une réflexion textuelle productive. La littérature en général est un lieu favorable au travail de cette compétence, mais ce travail serait le plus fructueux avec le genre romanesque préconisé, vu sa nature faite de réflexions et de contemplations.

L'auteur développe : « Savoir lire permet de déchiffrer le texte, il faut ensuite le comprendre et l'interpréter, et pourquoi pas, avant même la lecture, pouvoir l'identifier et le choisir (E. Riquois, 2017 : 177) ». La compétence intellectuelle se présente comme complément essentiel de la compétence générique, et son exploitation en lecture par l'analyse, le jugement et l'interprétation dépend de cette dernière³.

De son côté L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane poursuivent, « Au niveau cognitif, la lecture aboutit à l'acquisition des compétences intellectuelles nécessaires en analyse, interprétation et évaluation critique des textes lus. (L. Medjahed, A. Kridech, F.

¹ La compétence interprétative est abordée rigoureusement dans l'ouvrage de J-L. Dufays, M. Brunel, J-E. Bruneau, M. Barthélemy, V. Capt, I. Brun-Lacour, S. Florey & M. Lépine (2020), intitulé : « Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? ».

² Cf. Chapitre II. La lecture et la réception littéraire : Enjeux en faveur de la compétence en lecture littéraire. p 36.

³ Cf. La compétence générique et la lecture littéraire : une relation de gain partagé p 91.

Benramdane, 2018 :102). Ces stratégies intellectuelles se développent par la lecture et au service de la lecture.

4.1.4.2 La compétence morale : un potentiel de participation autonome

Pour bien saisir la compétence morale qui se prête à confusion vu la diversité de son champ lexical, nous procéderons par décortication de cette notion, pour parvenir à discerner le plus nettement possible son noyau et son champ d'action.

Nous nous attardons d'abord sur la notion fondamentale de la compétence : la morale. Selon E. Durkeim, elle désigne « un ensemble de jugements que les hommes, individuellement ou collectivement, portent sur leurs propres actes comme sur ceux de leurs semblables, en vue de leur attribuer une valeur très spéciale, qu'ils estiment incomparable aux autres valeurs humaines. C'est la valeur morale » (E. Durkeim, 1917 : 06). Autrement dit, une pluralité de normes absolues, inconditionnées et indiscutables qui guident la distinction entre le Bien et le Mal universels. Les variantes des valeurs morales se distinguent selon le domaine d'étude : vertus selon Aristote¹ et la philosophie antique, habitus et principes de vivre selon la sociologie et croyances idéales selon la psychologie sociale, la philosophie et l'éducation.

L'éthique quant à elle, est définie par Pesqueux comme :

« Un ensemble de règles, souvent implicites, qui s'imposent à une communauté sous la forme d'une auto-normalisation assortie d'une auto-sanction, sans territorialité (comme la loi) ni caractère universel (comme la morale) (...) Elle se présente alors comme une recherche identitaire avec pour ambition de distinguer, par une réflexion personnelle, la bonne et la mauvaise façon d'agir dans un contexte donné. Elle procède d'une démarche de questionnement sur les fins de l'action et sur les principes qui lui sont sous-jacent ».
(Pesqueux, 2007, cité par C. Van der Yeught, L. Bergery & I. Dherment-Férère, 2013 : 222-223)

La morale se rapporte au règlement général des valeurs alors que l'éthique s'attache au déploiement de ce règlement, à une réflexion morale sur ce dernier dans un contexte donnée. Elle n'aura de sens que dans un domaine d'application, bref, qu'en se matérialisant

¹ La morale des vertus selon Aristote (C. Van der Yeught, L. Bergery & I. Dherment-Férère, 2013, 223).

dans un comportement, fondé sur le critère « de convenance ou de non- convenance à l'épanouissement et le développement de la personne humaine » (M. Arbouche, 2008, 123)

Et la moralité, elle constitue selon le dictionnaire *Larousse* « rapport, conformité à la morale, et à l'éthique » (Dictionnaire Larousse, en ligne), et guide les actions humaines conformément à ces deux dernières.

Par contre l'idéologie se conçoit selon G. Houle comme « un modèle concret de connaissances » (G. Houle, 1979 : 125) ayant pour fonction « (...) de médiation et d'intégration, essentielle au lien social lui-même, et qui est irréductible » (P. Ricœur, 1974 :356), autrement dit, qui ne laisse aucune initiative de réflexion et aucune autonomie à autrui.

La compétence morale est ancrée dans l'éthique, à laquelle elle est indissociablement liée, et « To do right things » (M. Arbouche, 2008 : 125) : « l'agir vertueux concerté » (Ibid.), constitue son point focal. Elle réfère ainsi au guidage lors des constructions de ses propres savoir-vivre (morale générale) ou de savoir-résoudre (éthique pratique), voire lors des différentes prises de décisions morales, par une moralité individuelle, loin de toute idéologie, ou encore, à « la possession de valeurs personnelles et professionnelles déterminant l'aptitude à exercer des jugements valides » (Cheetham & Chivers, 1996 : 24 cités par C.V.D.Yeurt, L. Bergery, I. Dherment-Férère, 2013 :08). C'est ce qui pousse D. Memmi à la qualifier d'« autorité sociale minimum » (D. Memmi, 1992 :103), en opposition à l'idéologie qui serait une autorité sociale maximum.

Selon M. Arbouche , « on tend à appréhender les comportements éthiques sous l'angle du « savoir-être » qui suit le « savoir » et le « savoir-faire ». (M. Arbouche, 2008, 121). La compétence morale centrée selon l'auteur, sur le savoir-être, complète la compétence disciplinaire (savoirs) et intellectuelle (savoir-faire).

De sa part, la Commission de l'éducation de l'UNESCO ajoute le savoir-vivre ensemble comme deuxième composante de la compétence morale en correspondance à sa

description de l'éducation, dont les deux derniers paliers correspondants à la compétence morale sont : apprendre à être et apprendre à vivre ensemble¹, définis comme suit :

- **Apprendre à être** renvoie à l'acquisition d'une « capacité d'autonomie et de jugement, qui va de pair avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif » (J. Delors, 1996 :08). M. Arbouche voit que cette capacité indique la dimension éthico-sociale de la compétence. (M. Arbouche, 2008, 121) : réflexion personnelle sur le collectif mobilisant une compétence comportementale, intellectuelle et interpersonnelle.
- **Apprendre à vivre ensemble :**

« En développant la connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions et de leur spiritualité .Et à partir de là, créer un esprit nouveau qui, grâce à la perception de nos interdépendances croissantes, et grâce à une analyse partagée des risques et des défis de l'avenir, pousse à la réalisation de projets communs, ou bien à une gestion intelligente et paisible des inévitables conflits. Utopie, pensera-t-on, mais utopie nécessaire, utopie vitale, pour sortir du cycle dangereux nourri par le cynisme ou la résignation » (J.Delors, 1996 :08).

Cette composante indique une dimension éthico-culturelle, civique de la compétence valorisant l'altérité, l'ouverture morale, et le respect de l'autre. La compétence morale de cette logique fonctionne « comme un système de coopération, fondé sur l'avantage mutuel » (C. Larmore ,1997 :316) mais aussi sur « le respect que nous devons aux faibles et aux inconnus (Ibid.). Une telle réalisation assez profonde, subjective, sensible et engagée de la compétence fait naître ce que l'on appelle « le salut éthique ».

Bien évidemment, la compétence psychoaffectives et émotionnelle fait partie intégrante de la compétence morale, l'éducation morale traite inéluctablement des aspects émotionnels de la moralité, au même titre du social et du cognitif. « Malgré leur lien évident avec la personnalité, on commence à reconnaître ce domaine de compétences

¹ Il est déjà précisé dans la partie précédente que les deux premiers paliers correspondent à la compétence intellectuelle. L'éducation serait donc une construction des compétences intellectuelles et morales.

CHAPITRE III : De la construction et la configuration du genre à son optimisation pédagogique

comme susceptible d'apprentissage et de formation, en raison surtout des problèmes de communication » (P. Caspar & P. Carré, 1999 :07)

En effet, l'intelligence émotionnelle apporte plus de perspicacité et de justesse à la posture morale, permettant de mieux gérer et maîtriser ses propres émotions ainsi que celles des autres, avant de les intégrer dans un processus de pensée raisonnée. Elle représente la clé d'une formation à la responsabilité, à l'intégrité et à la maîtrise de soi. Le rôle psychoaffectif est crucial dans le jugement moral et la prise de décision éthique, notamment par la conscience culturelle qui mène au savoir vivre ensemble et au salut éthique.

Ce dernier se traduit d'une part, par l'empathie ; la capacité de compréhension et de partage des émotions des autres, et d'autre part, par la colère et l'indignation morale contre les injustices. De même, les émotions liées aux différences culturelles peuvent prendre part à la participation psychoaffective dans le moral. Les émotions sont donc le moteur de l'engagement moral.

Cette dimension participative immersive de la compétence morale, serait remarquable à l'extrême, s'il s'agit d'une « autonomie morale », un concept fondé par Kant. Selon M. Arbouche, « on parle d'autonomie morale lorsque l'on n'est pas juste sous la pression extérieure ou en raison des structures dans lesquelles on est placées, mais en vertu d'initiative venant de soi, en vertu d'un dynamisme volontaire , délibéré ». (M. Arbouche, 2008, 122).

De son côté Kant, estime que « l'origine même de la morale trouve son siège non plus dans l'ordre de la nature, ou dans la quête du bonheur, (...), mais dans l'autonomie de la volonté, c'est-à-dire dans le fait pour la volonté d'être législatrice, de poser elle-même ses lois. (E. Gaziaux, 1997 :338). Selon lui la compétence morale est originellement autonome, il l'associe à la volonté et à la raison individuelles.

P. Ricoeur prolonge en abordant le principe moral de Kant, « quand l'autonomie substitue à l'obéissance à l'autre l'obéissance à soi-même, l'obéissance a perdu tout caractère de dépendance et de soumission. L'obéissance véritable, pourrait-on dire, c'est l'autonomie» (P. Ricoeur, 2015 : 245). La morale est libre, c'est sur cette base que la philosophie morale se renouvelle et s'enrichit, en prônant comme principe fondamental l'autonomie ou l'authenticité morale et « l'autolégitimation de la volonté » (E. Gaziaux,

1997 :342) en se forgeant un jugement moral personnel et assumé qui dépasse la simple maîtrise des codes moraux. La capacité et la liberté d'innovation seront ainsi d'une aide précieuse face à tout conformisme (C. Van der Yeught, L. Bergery & I. Dherment-Férère, 2013 : 224). Cette notion fait office de l'extrême antagoniste de l'idéologie.

L'autonomie morale est donc au cœur de la compétence morale proprement dite, valide et de qualité. D'ailleurs, suivre aveuglement une règle ne fait pas de cet acte machinal une compétence, par contre, la compétence suppose une réflexion personnelle éthique, une mobilisation autonome des ressources morales, et parfois une résistance aux normes sociales (non religieuses), si inconvenables à sa propre conscience.

Ce principe même d'autonomie de jugement se trouve au cœur de la théorie de L. Kolberg, qui appelle morale : « principes internes » (L. Kolberg, 1966 :464). Cette notion est le fruit de son raisonnement centré sur le développement moral selon deux niveaux : « un niveau préconventionnel » reposé sur l'exclusivité de l'intérêt personnel, et « un niveau postconventionnel » fondé sur le choix autonome des principes éthiques qui seront des « principes internes » dépendants d'une réflexion interne personnelle et d'une évaluation des normes collectifs définissant un agir conforme au raisonnement personnel guidé par le moral valide particulièrement dans ce contexte. Cela inclut la sensibilité morale et les principes rationnels et universalistes mobilisés pour se donner une loi morale qui peut être valable pour tous, avec nulle prétende d'accaparer l'attention sur les intérêts personnels, qui ne font aucunement, seuls, référence à l'autonomie et au développement personnel, mais plutôt à une démarche morale égoïste.

D. Memmi va plus loin en traitant cette compétence par une critique du rôle institutionnel dans sa construction. Il formule :

« La compétence morale, qu'une institutionnalisation inachevée ne saurait suffire à garantir, se construit donc à la faveur de distanciations multiples, destinées à masquer la force des investissements individuels et collectifs qui la soutiennent, autant qu'à tenir à distance ceux qui ne sauraient faire preuve d'une telle «maîtrise» : distance à soi et à ses propres intérêts qui peut constituer une ressource pauvre, première étape possible dans la construction d'une autorité socialement démunie » (D. Memmi, 1992 : 124)

D'après l'auteur la prise en compte de la compétence morale dans l'enseignement est « inachevée », ce qui réduit la participation de l'élève à la construction de sa propre compétence morale et renforce sa distanciation, instrument « pauvre » pour cette opération. Il considère alors le rôle des pratiques enseignantes comme décisif pour l'éducation morale autonome de l'apprenant, au-dessus, du rôle sociétale et familiale.

En effet, l'institution scolaire et même universitaire, revêt cette mission éducative explicite ou implicite, par un enseignement des bases morales (la coopération, l'empathie, le respect de l'autre) ou une sophistication morale, qui incitent le plus à une construction morale participative de l'apprenant, par le biais de la lecture littéraire, notamment romanesque éducative.

C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc étaye cette idée en avançant : « lire devrait contribuer à la construction de l'identité personnelle et à l'émancipation psychoaffective de l'élève ; cela devrait aussi favoriser son épanouissement en lui faisant vivre des émotions, des rencontres et des expériences dont sa vie quotidienne risque de (..) Priver » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 :242) l'apprenant.

L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane prololongent dans la même lignée : « le texte littéraire véhicule des représentations sociales sur des pratiques symboliques et des structures anthropologiques spécifiques à chaque société. ».(L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane, 2018 :102).

Ces deux propos appuient le rôle de la lecture littéraire dans le développement de la compétence morale, autant de deux arguments, en plus, qui justifient notre investissement dans le littéraire à dimension morale et intellectuelle : l'éducatif.

Entre autres, l'identité personnelle se construit et continue à se façonner tout au long de la vie à travers le façonnage de l'identité éthique, qui se fait à son tour via les débats moraux, les nouvelles perspectives étiques et les pensées critiques développées par une lecture.

Nous reviendrons au final sur l'apport de l'institution éducative dans le renforcement de la compétence morale, mais aussi de celle intellectuelle, compte tenu de l'interdépendance et de la complémentarité des deux compétences.

4.1.4.3 Interdépendance et complémentarité des compétences morales et intellectuelles

Rappelons que le champ riche d'inventions et de retentissements multiples du roman éducatif tissés pour une finalité ultime : l'éducation plaisante et émouvante, lui confèrent une dimension morale psychoaffective et une autre intellectuelle réflexive très fortes et notables au point d'en devenir emblématiques. L'épanouissement humain préconisé dans ce genre est synonyme d'un épanouissement moral et intellectuel.

Cependant, ces deux dimensions se recoupent, s'enlacent, s'articulent de manière superposée et les compétences à partir desquelles elles se développent ne peuvent point être pensées de manière cloisonnée. En effet, la raison ne peut se dissocier de la morale et un jugement moral irréfléchi ne relève guère d'une compétence morale. En éduquant la sensibilité et le sens moral, on forme l'intellect, et en formant au développement de pensée sur la vie, à la réalisation de soi, on fonde une autonomie morale, les deux compétences alors se complètent, s'équilibrent et s'interpellent.

M. Bury, met en lumière un thème central du roman éducatif en écrivant que « les jeunes gens qui entrent dans la vie, se trouvent confrontés constamment à des choix » (M. Bury, 1993 : 71). Ces choix relèvent à la fois du rationnel et du moral sous-tendant le psychoaffectif. L'interaction entre l'émotion et le raisonnement moraux est inéluctable pour donner naissance à une loi morale complexe débouchant sur un choix plus ou moins satisfaisant.

J-C. Nillès confirme cette thèse en prononçant que « la capacité réflexive et décisionnelle de l'acteur compétent est particulièrement cruciale lorsque se pose à lui un dilemme éthique. En effet, pour le manager, l'éthique suscite plus de questions que de réponses car il n'existe pas de réponse toute prête en la matière » (J.C. Nillès 2004, cité par, C. Van der Yeught, L. Bergery & I. Dherment-Férère, 2013 : 224). Le choix éthique est tributaire au questionnement et donc à une réflexion restituant une compétence « intellecto-morale »¹.

¹ Expression soulignée par nous pour renvoyer à l'indissociabilité des compétences morale et intellectuelle.

A titre d'illustrations complémentaires, nous évoquons d'autres représentations de cette interdépendance, fréquentes dans la vie quotidienne : la distinction entre le bien et le mal relève d'une compétence morale à dimension réflexive, l'appréciation de la validité des valeurs morales relèvent d'une démarche morale logique, la prise de position éthique relève de l'interprétation et de l'autonomie morale, la gestion des conflits moraux relèvent d'un savoir résoudre conciliant cognition et loi éthique et le développement de la compétence morale relève d'un développement de l'esprit critique.

Pour revenir au cœur de notre démarche, nous donnons des exemples concrets qui reflètent cette indissociabilité intellectuo-morale dans le roman éducatif.

- Dans « Le Rouge et Le Noir » de Stendal, Julien Sorel développe une compétence morale autonome à travers une démarche rationnel sur le digne et l'indigne, il finit par adopter une moralité authentique, opposée aux valeurs communautaires incohérentes et indignes selon lui.
- Dans « Illusions Perdues » de Balzac, Lucien tire une morale par déduction que la moralité censée valorise la patience et l'honnêteté et non la corruption, quelle que soit son issue.
- Dans « L'Alchimiste » de Paulo Coelho, Santiago comprend que rien ne prime face à sa réalisation de soi, et le vrai amour ne peut entraver sa liberté.
- Dans « Le Petit Prince » d'Antoine Saint-Exupéry, le petit prince comprend que le jugement doit se faire sur les actes et non sur les mots. Il réfléchit sur sa posture morale, et réalise son absurdité.

Toutes ces illustrations mobilisent une compétence intellectuo-morale et alternent distanciation réflexive et participation active. Egalement, les représentations romanesques éducatives prennent de l'ampleur encore et encore dans différentes sélections de ce genre, notamment autour des rapports argent / bonheur, argent /amour, amour / réalisation de soi (amour propre), réflexion sur soi / réflexion du monde / réflexion sur soi face au monde, etc.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre s'est voulu un aperçu exhaustif du regard sur le genre dans son acception relativement éloignée de la didactique mais qui explique implicitement son importance largement reconnue dans la didactique notamment du FLE. D'ailleurs, il a dévoilé la manière dont cette notion est considérée au carrefour des disciplines dont la littérature se positionne en tête, et aussi, les transformations majeures qu'il a traversées pour conduire finalement à sa catégorisation finale. Ensuite, la partie la plus significative de ce chapitre par rapport à notre étude, s'est consacrée à une mise en évidence des éléments justifiant les raisons pour lesquelles le roman éducatif s'inscrit le mieux dans cette catégorisation notamment lorsqu'il est question des lecteurs grands adolescents.

En considération alors de tous ces éléments, notre choix empirique romanesque éducatif se confirme de plus en plus. Ils n'en reste pas moins que l'enquête dont tous les paramètres sont présentés dans le chapitre suivant, est la phase décisive vis-à-vis de l'efficacité de ce choix.

CHAPITRE I V :

Diagnostic contextuel et dispositif méthodologique

Ce chapitre se veut préparateur du passage entre réflexion graduelle sur la lecture romanesque éducative alimentée du côté des spécialistes et son actualisation fondée exclusivement de notre côté, en combinant deux niveaux du passage. Au tout premier niveau apparaît et s'impose une préenquête prospective, anticipative et explicative des données contextuelles particulièrement des choix géographique, populationnel, et modulaire assignés à cette actualisation. Le deuxième niveau quant à lui se consacre à la méthodologie de cette dernière ainsi que de l'analyse de son produit final, dans une dimension plus descriptive et plus approfondie, discernant et justifiant : la mise en œuvre de notre enquête, l'attitude enquêtrices (que nous sommes) /enquêtés, le choix des supports, les options d'investigation qui débouchent sur une étude détaillée de notre corpus suivie du protocole complet de son analyse.

1. Diagnostic contextuel : Préenquête

1.1 Le contexte géographique de l'enquête

En guise d'exploration géographique de préenquête, qui tend à analyser à titre liminaire le contexte de l'enquête dans sa dimension la plus basique, en vérifiant notamment sa compatibilité dans une approche globale, avec notre dispositif méthodologique, nous élaborons une description de l'ENS¹ d'Oran, notre terrain effectif d'investigation.

La monographie de l'établissement présente ce terrain comme :

« Une école publique à caractère scientifique, culturelle et professionnel, doté d'une personnalité morale et d'indépendance financière (...) L'école représente un pôle de performance de l'enseignement supérieur, qui inclue une formation de qualification professionnelle pour les différents paliers du secteur » (Monographie ENS d'Oran (traduit de l'arabe), 2014 : n.p).

Il s'agit d'une école publique connexe à l'enseignement supérieur algérien, mais à caractère autonome, qui a pour vocation première de former les nouveaux bacheliers aux métiers de l'enseignement dans les trois cycles : primaire, moyen et secondaire. Elle part alors d'un objectif professionnel, qui vise l'installation des compétences disciplinaires

¹ L'Ecole Normale Supérieure.

réservées au cadre de formation professionnelle et non purement disciplinaires, tel est le cas de l'université, plus généraliste.

Bien évidemment, l'établissement se situe à Oran, et était hébergée précisément à l'Université de Sénia avant qu'il soit transporté à Saint Hubert. Il a été fondé le 25 Août 2014, pour accueillir 348 étudiants. Sa création a fait l'objet d'une publication dans le journal officiel n° 51 le 31 Août 2014.

Dès lors, les nouveaux bacheliers y sont formés pour accéder aux postes de :

- Professeur d'Enseignement Primaire (PEP) : Bac+3.
- Professeur d'Enseignement Moyen (PEM) : Bac+4.
- Professeur d'Enseignement Secondaire (PES) : Bac+5.

Pour ce qui est des unités directrices de l'ENS d'Oran, nous recensons : la direction et le secrétariat généraux, la graduation et la formation continue (à l'enseignement), la post-graduation (formation doctorale) et la recherche scientifique, le système d'information et de communication extérieure, la bibliothèque et les départements.

Les élèves stagiaires sont encadrés au sein d'un ensemble de trois de ces derniers :

- Département des langues étrangères : filières du français et d'anglais.
- Département des lettres et de la langue arabe.
- Département des sciences exactes : mathématiques et physique.

Notre enquête aura affaire à cette dernière unité, responsable directe, des enseignements dispensés, qu'est les départements, et particulièrement au département du français qui embrasse les élèves stagiaires, formés à l'enseignement du FLE au secondaire : les futurs PES du français.

Le choix de cette école, et plus particulièrement de la formation à l'enseignement secondaire n'a pas été fait de façon arbitraire, par contre, c'est un choix réfléchi et fondé sur maints facteurs. Le tout premier facteur qui a motivé notre choix de cette école en particulier est lié à sa bonne réputation tant sur le plan qualitatif de la formation que sur le plan collaboratif et coopératif avec les chercheurs, et ensuite, les données issues de cette préenquête révèlent sa réponse optimale à nos attentes en englobant la formation à l'enseignement secondaire du français.

Le choix de cette dernière, quant à elle, s'est construit autour d'une réponse à deux objectifs : un objectif principal qui a animé notre intention de recherche : la promotion de l'enseignement du FLE au lycée, et un objectif secondaire annexe au premier : la promotion des compétences transportables au lycéen en particulier.

1.2 Pourquoi une focalisation sur les « détenteurs » au lieu des « récepteurs » du savoir ?

Sur le plan général, les savoirs dispensés dans un cadre institutionnel scolaire seront sans doute valides du moment où ils se libèrent de toute sorte d'idéologie susceptible d'émerger par le contenu enseigné. Cependant, deux pistes d'exploitation de ces savoirs se dessinent à l'horizon : soit celle du figement, et de stabilité enseignante, soit celle de l'innovation, dont nous sommes partisans, qui prend en compte les besoins du public en question et les évolutions des sciences du texte littéraire voire des méthodologies du pédago-littéraire.

Toutefois, cette deuxième piste, ne peut apporter ses meilleurs fruits en classe de FLE particulièrement secondaire, que si une réflexion didactique est portée minutieusement d'abord sur le potentiel extra-disciplinaire des enseignants « détenteurs du savoir » avant de celui des apprenants « récepteurs du savoir », par une formation qui les fait exercer des démarches innovatrices au préalable de leur mise en contact avec le champ d'intervention enseignante.

D'ailleurs, à l'image d'une chaîne à maillons subordonnés, l'enseignement / apprentissage emboîte : la conceptualisation didactique, la formation des formateurs et la mise en œuvre pédagogique. Pour remédier alors à l'éventuelle difficulté du terrain et subvenir aux besoins de l'apprenant de tous niveaux, autrement dit, en envisageant une résolution des problèmes liés au maillon pédagogique, il s'avère primordial de réfléchir sur son maillon subordonnant immédiat, et sa source d'alimentation pratique¹ qui assume la principale responsabilité du vécu scolaire : la formation des formateurs. Cette réflexion permettrait à l'enseignant de prendre des mesures pour anticiper les soucis pédagogiques prévus et de s'en mettre à l'abri, et aux deux acteurs de la classe à la fois, de s'épargner d'une multitude d'ennuis, relatives particulièrement à la lecture littéraire dans notre cas.

¹ La source d'alimentation théorique est la conceptualisation didactique.

A fortiori, cette démarche rénovatrice de la formation littéraire des formateurs du FLE en devenir, invite à s'identifier au futur formé pour pouvoir estimer l'aboutissement probable de cet angle formatif vis-à-vis de ce dernier. Pour le dire autrement, la projection de scénario en l'occurrence romanesque éducatif, ne peut se réaliser qu'en vivant soi-même cette expérience lectorale, qui, en en tirant avantage et en en jouissant, amènerait à la faire vivre en tant que telle par ses futurs apprenants.

A dessein alors d'un développement relationnel (relation au texte et au monde) , réflexionnel (réflexion sur l'interprétation lectorale et situationnelle) et disciplinaire visé à long terme, le statut du sujet lecteur est impératif pour cette fin, énormément basée sur la mobilisation de la sensibilité subjective au même titre des ressources linguistiques, culturelles, morales et intellectuelles, dans et par cette lecture débouchant sur l'appréciation de celle-ci comme approche d'appui professionnel.

Bref, le point focal de notre recherche est bel et bien le lycée, mais la réalité pédagogique de celui-ci ne pourrait s'améliorer qu'à travers son alimentation méthodique sur les plans : épistémologique, méthodologique et opérationnel, en prenant appui bel et bien sur la formation des formateurs.

Tout compte fait, l'ENS nous représente un pont vers le secondaire, mais au passage, une innovation pratique liée au terrain lui-même est vivement ciblée au profit à la fois des futurs PES et des futurs lycéens, valorisant une participation active des deux formés dans leurs pratiques d'apprentissage polyvalent à travers le littéraire à dimension éducative. Une attention portée alors aux compétences à développer chez les « détenteurs du savoir » : les enseignants stagiaires serait plus judicieuse, dans un premier temps, que celle portée sur « les récepteurs du savoir » : les apprenants spécialement au secondaire.

1.3 Le public de l'enquête

Cette phase de préenquête étudie la compatibilité du **public entrant à l'ENS** : avec nos attentes, pour ensuite justifier le choix expérimental effectif, le concernant.

Les élèves nouvellement inscrits à l'ENS ayant généralement 18 ans, sont toujours des adolescents (en fin de l'adolescence), mais qui frappent à la porte de la maturité. Cette tranche d'âge est alors idéale pour une meilleure assimilation et réception du roman éducatif, renseignant sur la bonne attitude face à la vie ainsi que sur la manière optimale

de construire sa personnalité¹. Il revêtirait alors pour eux, le rôle de maître de vie, ou de conseiller, et nous mettons l'emphasis sur cette étiquette d'âge qu'ils portent, déterminante dans leur vie, plus que tout autre âge. En effet, la fin de l'adolescence est la phase par excellence de construction de la vie, de la personnalité et des grandes décisions dont les conséquences sont susceptibles de les accompagner tout au long de la vie. Cette réception, si réussie, et dont l'efficacité est déjà attestée, va faire part des préparatifs pratiques de leur entrée dans le monde professionnel, compte tenu que ce public se situe à mi-chemin entre vie étudiante formative et vie professionnelle. Notre modèle alors cible cette population en particulier pour lui permettre de s'adosser parmi ses modèles anticipant son avenir, déjà établis et recommandés par l'institution.

Parallèlement, ce public présente le plus souvent une proximité avec le niveau langagier et intellectuel, les besoins, les préoccupations et les intérêts du public secondaire. La difficulté et la frustration alors éprouvées par l'apprenant notamment de terminal persistent le plus probablement au début de sa formation supérieure.

Etant donné donc que le point de départ de notre réflexion est la réalité à mettre en cause de l'enseignement secondaire algérien de FLE, le choix des **futurs PES en 1^{ère} année de formation** résulte d'un rapprochement entre les traits communs observés chez les lycéens et ces derniers. De cette logique, nous serions capables de mener une expérimentation de la lecture romanesque éducative avec ce public entrant au supérieur, capable de renseigner sur son efficacité par rapport à cette population en particulier mais également de prédire son issue par rapport au public sortant de la scolarisation obligatoire.

1.4 Le module expérimental

Cette partie se veut une préenquête, qui permet de justifier le choix de notre module expérimental. Elle se répartie en deux phases, une globale initiale et une autre avancée et approfondie.

1.4.1. Approche globale du choix

La première année de formation des PES à l'ENS d'Oran, en d'autres termes, la formation de notre public expérimental, s'assure selon neuf modules, dont les coefficients varient en fonction de leur portée à l'objectif professionnel.

¹ Cf. Chapitre III. Retombées sur le lecteur p 138.

- Pratiques et techniques de l'oral (coefficient 2).
- pratiques et techniques de l'écrit (coefficient 2).
- Approche textuelle (coefficient 2).
- Pratique systématique de la langue (coefficient 2).
- Littérature (coefficient 1).
- Initiation à la linguistique (coefficient 2).
- Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (coefficient 1).
- Atelier d'activités graphiques et de diction (coefficient 1).
- Langue étrangère (coefficient 1).

Les modules se répartissent sur un volume horaire de 21 heures par semaine, comprenant des travaux dirigés avec 7 heures 30 minutes et des cours magistraux avec 13 heures 30 minutes.

De toute évidence, il ne figure pas dans cette liste, un module consacré à une pratique explicite de la lecture littéraire. Pour sélectionner notre module expérimental, nous avons opté au départ pour les deux susceptibles de la promouvoir par d'autres pratiques : « **l'approche textuelle** » par sa pratique analytique méthodique des lectures, et « **la littérature** » par sa pratique enseignante du savoir littéraire de qualité.

Parmi ces deux, le module qui s'avère avoir un lien étroit avec notre thématique, est bel est bien « la littérature » qui comme son appellation l'indique, se consacre à la formation littéraire des 1ES^{1 2}. De plus, il serait centré sur la portée humaine et artistique des lectures littéraires bien plus que « l'approche textuelle » axée sur un traitement pratique des textes. Notre choix modulaire définitif se porte alors, avec le soutien de Mme la cheffe de département sur « la littérature » ; la partie à venir étayera cette orientation.

1.4.2 Etat des lieux du module

La formation littéraire des 1ES, à partir de ce module s'effectue selon un programme à dimension historico-littéraire, qui part de la littérature médiévale où l'on trouve la

¹ « 1ES » : Les élèves stagiaires en 1^{ère} année de formation.

² Ce constat manifeste la grande place attribué au littéraire avec un module à part entière qui lui est consacré.

première œuvre littéraire française, pour arriver à celle classique. Les grands axes de l'enseignement sont comme suit :

I. Le Moyen Age

- 1- Les origines de la langue française et ses inspirations littéraires.
- 2- L'évolution des langues françaises : le latin classique et le latin vulgaires et ses inspirations littéraires.
- 3- Exploits historiques littéraires des rois de France.
- 4- La littérature courtoise.
- 5- La littérature savante et allégorique.
- 6- La littérature populaire.
- 7- La littérature bourgeoise et satirique.
- 8- La grande rhétorique.

III. La Renaissance et l'humanisme.

IV. Le baroque.

V. Le classicisme.

Le module aborde l'évolution de la littérature française jusqu'à l'âge classique, et en ce faisant, il met la lumière sur la trace humaine, esthétique et artistique des œuvres littéraires qui ont marqué cette période de l'histoire littéraire.

Et comme le professeur du rang supérieur à une grande autonomie par rapport à celui du rang scolaire obligatoire, il peut confectionner le contenu à enseigner selon ce qu'il juge convenable pour appuyer les objectifs généraux dictés par le ministère. La professeure donc responsable du présent module affirme qu'en parallèle de cette étude des savoirs littéraires linéaires, elle propose à ses étudiants des lectures littéraires complémentaires, variées, et conformes aux exigences du programme, mais aussi à l'urgence de construire une culture lectrice générale.

Les savoirs alors dispensés au biais de ce module dépasse la simple lecture mais la suggère et l'intègre comme support d'apprentissage, d'une part, afin d'approfondir les notions abordées en cours, et d'autre part, afin de renforcer la formation littéraire plurielle de l'étudiant en élargissant le champ du programme. Grosso modo, la lecture littéraire est au cœur des enjeux de notre module expérimental.

En outre, la professeure déclare que les lectures proposées aux étudiants sont le plus souvent des œuvres complètes notamment des romans, destinées à être lus en dehors de l'école, et dont le genre serait préalablement précisé. Conséquemment, la lecture intégrale, cursive et l'approche générique sont plus ou moins prises en compte par ses pratiques littéraires, mais de manière vague, incertaine et floue, qui ne peut faire le lien entre l'aspect humain, esthétique et sophistiqué du module et les lectures effectuées dans son cadre.

A partir de ce point, en plus des insuffisances constatées dans l'enseignement secondaire¹, nous constituerons notre démarche expérimentale.

2. Méthodologie d'investigation

Pour le besoin de notre travail purement empirique, nous avons opté pour une démarche méthodologique descriptive, analytique, comparative, qualitative et quantitative en ce qu'elle repose sur trois phases d'investigation :

- Primo, sur la description et l'analyse des fiches de lectures élaborés par les 1ES à l'issue d'une lecture romanesque éducative : notre groupe expérimental.
- Secundo, sur la description, l'analyse et la comparaison des productions écrites des 1ES, effectuées par deux groupes témoins ainsi que par deux groupes expérimentaux.
- Trio, sur l'interrogation de deux catégories des futurs enseignants en formation à l'enseignement secondaire sur leurs avis définitives à propos de la lecture d'une part, et de la lecture romanesque éducative, d'autre part.

Les trois étapes de notre investigation sont animées par une principale intention : mesurer la réussite voire l'applicabilité de notre démarche pédagogique préconisée à propos du littéraire.

2.1 Circonstances de l'enquête

Dans le cadre de l'enquête, nous avons eu l'opportunité d'accéder à l'ENS d'Oran dans des conditions optimales. Nous avons été accueillies en effet, à bras ouverts et aidée considérablement par tout le personnel de l'école, à commencer par Mme la cheffe de

¹ Cf. Chapitre II. Quête de résonance sur l'enseignement secondaire du FLE en Algérie p 102.

département qui nous a offerts la possibilité de travailler en collaboration avec la professeure responsable du module de littérature, pour nous permettre de mettre en place notre dispositif expérimental conformément à nos attentes.

Ce travail collaboratif a consisté au départ de lui confier la tâche de proposer nos propres options de lectures romanesques éducatives à l'échantillon souhaité de ses apprenants de 1^{ère} année durant deux années d'affilée (2022 et 2023), de leur en fournir des versions numérisées, de leur présenter le modèle de fiche de lecture à suivre accompagné du questionnaire, élaborés tous les deux de notre part, et de collecter au terme de la lecture les produits finaux à partir de ces modèles. Ensuite, Mme la cheffe de département a eu la gentillesse, en accord avec la professeure, d'organiser trois séances, pendant ces deux années, pour notre expérimentation finale effectuée avec tous les apprenants participants, afin que je puisse superviser et guider l'activité de production écrite par moi-même et à ma guise dans le cadre du module lui-même.

Nous avons réalisé alors cette expérience dans une atmosphère idéale et sous contrôle purement personnelle dans la mesure où ces deux dernières, nous ont permis d'occuper temporairement le poste de professeur, de se substituer à la professeure effective du module et d'enquêter ainsi en toute aisance.

2.2 Les difficultés rencontrées

La phase finale de notre première enquête effectuée en 2022, qui a consisté en l'activité de production écrite réceptive de l'œuvre / production libre, a été programmée en fin de l'année, pendant la dernière semaine des cours. C'est pourquoi la séance expérimentale originelle qui lui a été dédiée, déroulée le 11 Mai 2022 n'a pas abouti à nos attentes à cause du très grand nombre des absences dues aux préparatifs des examens.

Nous avons eu alors l'opportunité de la reprogrammer le 24 Mai 2022, jusqu'à après la fin des examens, une séance supplémentaire a été de ce fait consacrée exclusivement à notre travail, hors les horaires officielles. Cependant, comme la plupart des élèves stagiaires à l'ENS ne sont pas originaires de la région, dès la fin des examens ils quittent le logement interne pour leur chez eux. Malgré la reprogrammation et la refaite de la séance nous

n'avons pas pu recevoir le nombre attendu et complet des étudiants¹. L'inventaire descriptif de ce corpus reçu, au même titre que tous les autres, va être détaillé plus loin.

En revanche, en 2023, pour éviter l'écueil de l'année qui précède, et contourner la difficulté d'organisation temporelle des activités enquêtrices, nous avons programmé l'activité de production écrite au milieu de l'année. Cela nous a permis de mener à bien notre expérience et de recevoir notre corpus en question, dans son intégralité.

2.3 Chronologie des activités

Les activités que nous venons d'esquisser ont été distribuées sur deux années. La première année a été consacrée à une première expérience romanesque éducative (1^{er} roman), alors que la deuxième a été affectée à une deuxième expérience romanesque éducative (2^{ème} roman). Notons que les deux expériences ciblent les 1ES mais avec deux promotions différentes. Différencier les échantillons des 1ES visées par chaque sélection lectorale, a pour objectif principal d'apporter plus de validité et de crédibilité aux résultats, formulés par deux variantes d'un même public enquêté : les grands adolescents-futurs enseignants au secondaire.

Pendant environ deux mois et demi consacré à chacune des enquêtes avec les 1ES, ces dernières ont été finalisées selon l'ordre chronologique suivant des séances :

I. L'enquête avec la promotion des 1ES de 2021/2022

- **Le 07 Mars 2022** : Proposition du 1^{er} roman éducatif à la première promotion des 1ES (lecture intégrale cursive).
- **Le 11 Avril 2022** :
 - Sollicitation des fiches de lecture (travail en dehors de la classe).
 - Soumission des questionnaires aux apprenants.
- **Le 16 Mai 2022** : Première séance de production écrite, non accomplie à cause des absences multiples.

¹ Le nombre reçu des copies serait analysables et aboutissable à un résultat fondé, mais il présente quand même un décalage par rapport au nombre de copies reçu, l'année qui suit.

- **Le 24 Mai 2022 :**

- Séance effective de production écrite (travail expérimental au sein de la classe, supervisé par nous), dûment réalisée.
- Collecte des fiches de lecture.
- Réception des questionnaires remplis.

II. L'enquête avec la promotion des 1ES de 2022/2023

- **Le 23 Janvier 2023 :** Proposition du 2^{ème} roman éducatif à la deuxième promotion des 1ES (lecture intégrale cursive).

- **Le 27 février 2023 :**

- Sollicitation des fiches de lecture (travail en dehors de la classe).
- Soumission des questionnaires aux apprenants.

- **Le 03 avril 2023 :**

- Séance de production écrite (travail expérimental au sein de la classe, supervisé par nous).
- Collecte des fiches de lecture.
- Réception des questionnaires remplis.

2.4 Caractéristiques des apprenants questionnaires échantillons

Etant donné l'exigence en matière des conditions d'admission à l'ENS, notamment la moyenne élevée au BAC, nous pouvons dire que les élèves stagiaires à cette école, particulièrement les 1ES constituent l'élite des bacheliers. Leur potentiel alors doit être considérable et admissible à notre enquête, et cette particularité doit être partagée avec l'ensemble des promotions. Cela fait l'objet d'un argument en plus, qui appuie notre option pour les élèves stagiaires à l'ENS, en ce qu'ils présentent ainsi une certaine homogénéité qui permet l'évaluation plus ou moins précise de notre démarche.

Ce postulat a été relativement corroboré par notre constat effectué lors de nos premières prises de contact avec nos publics expérimentaux (promotions 2021/2022 et 2022/2023).

Pendant nos deux séances expérimentales autodirigées (les séances achevées et aboutissantes), nous avons pu constater les points communs suivants, entre les deux promotions :

- Une bonne attitude et un grand respect envers nous.
- Une impression positive à l'égard du roman éducatif.
- Une grande soif de savoir et un grand désir d'apprendre décelés à travers la multiplication des questions relatives à la rédaction, et au roman éducatif en général.

En parallèle, d'après notre collaboratrice, la professeure de littérature, la réception de la sollicitation de lecture romanesque éducative était généralement favorable. L'enthousiasme et la motivation des IES pour découvrir ce genre, ont été bien notables.

Cependant, ce constat dans son ensemble se distingue plus nettement avec la deuxième promotion qu'avec la première. La motivation de la deuxième, pour la lecture, la rédaction et la collaboration avec nous en général, est extrême. Ceci se confirme notamment par sa venue en nombre intégral en phase d'expérimentation autodirigée, à la différence de la première.

2.5 Les sélections romanesques éducatives

Pour une lecture littéraire productive J-L. Dufays met en avant « l'importance de stimuler (...) la réflexivité » (J-L. Dufays, 2016 : 04), par le développement des compétences intellectuelles, interdépendantes aux compétences morales¹, au cœur du roman éducatif. Le choix de ce genre en particulier trouve ainsi sa principale motivation, et s'explique encore plus aisément à différentes reprises dans notre travail².

Cependant, notre démarche sélective des romans éducatifs soumis à l'expérimentation s'est appuyée sur une multitude de lectures romanesques éducatives personnelles, comme point de départ de la démarche. Ensuite, nous avons procédé par tri de ces lectures, selon des critères de pertinence et de conformité à notre public expérimental, notamment en matière d'accessibilité langagière et de rentabilité éducative de leurs enseignements fournis. Le choix retenu pour atteindre nos objectifs, porte ainsi sur deux romans éducatifs, chefs d'œuvre de la littérature mondiale, d'une longévité

¹ Cf. Chapitre III. Interdépendance et complémentarité des compétences morales et intellectuelles p 201.

² Cf. Chapitre III. Retombées sur le lecteur p 188. Cette partie relève notamment du noyau de notre choix.

incontestable, et parmi les livres les plus traduits au monde : « L'Alchimiste » de Paulo Coelho et « Le Petit Prince » d'Antoine de Saint-Exupéry.

Nous insistons cependant sur le fondement de nos choix, non seulement sur les statistiques définissant les statuts internationaux de ces derniers mais beaucoup plus sur leur nature prête à une telle adaptation à notre public en particulier. Ce jugement repose largement sur notre expérience lectorale et personnelle mais aussi sur une anticipation des retombées de ses sélections sur des apprenants ayant un tel profil et normalement, hantés par des interrogations sur leur devenir.

Par ailleurs, C. Gabathuler et C. Ronveaux avancent que « le genre ne désigne pas une catégorie de textes stable et partagée, mais couvre diverses formes génériques. (...) . C'est l'utilité des savoirs mis en circulation dans la tâche qui oriente la perception du genre. » (C. Gabathuler et C. Ronveaux ,2016: n.p). Malgré l'hybridité de ce genre en particulier, qui entraîne la difficulté du rangement figé de nos sélections expérimentales dans la classe générique du roman d'apprentissage¹, nos propres perspectives empiriques, nous imposent la focalisation sur sa dimension éducative ainsi que sur l'utilité de ses savoirs moraux et intellectuels du moment où ils servent ouvertement le contexte de notre exploitation pédagogique : la classe secondaire et celle des 1ES.

I. 1^{ère} sélection : « Le Petit Prince »²

Au XX^{ème} Siècle, se développe en France une pluralité de mouvements littéraires dont l'existentialisme revêt une grande influence voire un rôle aussi significatif et bouleversant. En parallèle, se fonde une littérature qui n'est pas purement existentialiste mais révèle des emprunts perceptibles à ce mouvement, en s'interrogeant sur le sens de la vie et sur la considération de l'homme dans le monde et en lui offrant des modèles de pensées à suivre. Le Petit Prince alors classé en réalité, dès son apparition comme conte poétique et philosophique, s'inscrit clairement dans cette littérature, qui malgré son ancrage notable dans les principes de Bildungsroman, n'a pas permis à des romans lui

¹ Les deux romans sont parfois classés comme romans philosophiques ou psychologiques, et « L'Alchimiste » en particulier comme livre de sagesse par N. Brucker, (2003) dans « Usage et culture du livre de sagesse : L'Alchimiste de Paulo Coelho. Enquête sur les pratiques de lecture des étudiants de l'Université de Metz ».

² Les informations liées au contexte de publication du roman sont tirés de l'ouvrage « Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry » (T. Sgalbiero, 2015).

appartenant comme, « Le Petit Prince » de se porter l'étiquette de romans d'apprentissage, que récemment.

Le présent roman d'apprentissage, qui constitue un classique de la littérature mondiale, a été publié le 6 avril 1943 à New York en langues anglaise et française, par l'écrivain français Antoine de Saint Exupéry, à vocation initialement enfantine. Par la suite, son interprétation plurielle et sa nature symbolique, comme récit à double apparence : enfantine et philosophique adulte, ont assuré sa diffusion à l'échelle mondiale beaucoup plus chez les adultes que chez les jeunes lecteurs. Son influence s'avère être à très fort potentiel, au point qu'elle lui permettra de faire figure de l'œuvre la plus lue et la plus traduite au monde après la Bible, vu sa singularité et sa richesse enseignante, pertinente pour tous niveaux de lectorat. Cela se voit plus nettement dans ce qui suit, **pour justifier notre choix de ce roman instructif en particulier.**

L'écrivain à l'origine aviateur obsédé par ce métier dès son enfance, ce qui se reflète sur son roman en partie autobiographique. En effet, l'intrigue est structurée autour des rencontres enseignantes multiples du Petit Prince, le personnage principal du récit, avec les maîtres enseignants, personnages fondamentaux dans tous romans d'apprentissage. La première rencontre la plus importante et qui définit le cadre narratif de l'œuvre, a lieu avec le premier personnage adulte et narrateur de l'histoire, l'aviateur désespéré dans le désert. Ce cadre en particulier n'est pas choisi au hasard, mais relève de l'expérience personnelle de et de la sensibilité de l'auteur.

En outre, ce Petit Prince, bien qu'enfant mais détenteur d'une sagesse innocente, qui tend à éclairer l'adulte. Cette tendance valorisante des capacités enseignantes de l'enfant est parente des principes éducatifs préconisés dans « L'Emile ou de L'Education » de Jean Jack Rousseau publié en 1762 à savoir : l'amour de l'humanité et spécialement de l'enfant et la confiance en son potentiel intellectuel.

Par ailleurs, les maîtres, guides de l'enseignement dans ce roman, à la différence de ceux attachés au roman d'apprentissage classique et fondateur, ne sont pas exclusivement des humains, mais aussi des animaux (le renard et le serpent) ou des plantes (la rose). Le roman en question n'est pas donc réaliste, qui dessine un parcours net et applicable dans la vie réelle d'une personne lectrice, et ne suit pas de ce fait le sens strict et premier du genre.

Les rencontres de ces maîtres amène Le Petit Prince voire le lecteur à s'interroger sur le sens de l'existence et sur la condition humaine adulte de manière simple mais extrêmement révélatrice et à forte valeur symbolique.

D'un autre côté, nonobstant l'absence d'une référence directe au contexte conflictuelle d'apparition du roman qui coïncide avec la deuxième guerre mondiale, elle est présente implicitement par une invitation à la paix intérieure, à la pureté et à l'appropriation humains, autrement dit, par une insertion sociale inversée et critique.

Ainsi, les enseignements emblématiques de cette œuvre littéraire sont les suivants :

- L'étrangeté de la réflexion adulte dépourvue de toute innocence, par rapport à l'enfant. Le regard naïf mais lucide de ce dernier critique l'absurdité et la complexité du regard social collectif.
- L'approfondissement de la vision en usant du cœur avant les yeux. Le roman apporte un contre-modèle fondé sur la simplicité et la profondeur du sens de la vie.
- L'ouverture d'esprit, l'attention à l'entourage par l'interrogation éclairante mais aussi par le respect.
- L'amour inconditionnel et la fidélité forment les bases de la pensée humaniste et des valeurs affectives.

Intérêt porté au final, au titre, nous disons que « Le Petit Prince » donne une idée sur le moteur des événements, sans pour autant afficher le programme narratif tel est le cas par exemple d' « Illusions perdues » de Balzac, dont l'intitulé résume en deux mots l'histoire dans son ensemble.

La morale principale tirée de cette sélection au profit de nos apprenants est que, ce qui compte vraiment dans la vie est bien plus simple qu'on le conçoit. La réalisation de soi part d'abord d'une rénovation du regard qui fait apparaître l'enfant rêveur à l'intérieur de chacun de nous, qui priorise sa volonté et qui voit l'essentiel avec son cœur innocent.

II. 2^{ème} sélection : « L'Alchimiste »¹

L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane, promouvant le pédago-littéraire ouvert à la diversification des lectures, formule que « les références ne doivent pas être une liste figée, sacralisée, cédant sous le poids de l'hommage des productions dites classiques. Tout hommage abusif se transforme en une transmission élitiste qui pourrait exclure des œuvres, piégé par une vénération excessive de l'héritage littéraire » (L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane, 2018 : 94).

Combiner la littérature classique et traditionnelle canonique, nécessairement francophone et celle mondiale contemporaine reconnue à l'international, mais pas forcément francophone s'avère une optique pédago-littéraire censée pour bénéficier des qualités littéraires, notamment éducatives de tous les temps et de toutes les sphères mondiales.

Compte tenu de cet état d'esprit, « L'Alchimiste » de l'écrivain brésilien Paulo Coelho s'ajoute à notre dyade expérimentale, pour compléter sous un angle légèrement différent, la richesse du roman précédent, **mais pourquoi ce roman d'apprentissage contemporain en particulier ?**

Les lignes à venir, qui se veulent descriptives mais aussi justificatives de ce choix, apporteront des éléments de réponse à la question.

Ce roman publié en portugais brésilien en 1988, et traduit en français par Jean Orecchioni en 1994, connaît un succès mondial dès son apparition. Trente-sept ans plus tard, il se trouve toujours au cœur des préoccupations critiques littéraires, continue à parler à la sensibilité universelle et à attirer d'innombrables lecteurs, en croissance.

Ce succès d'assez grande longévité, se justifie d'abord par sa richesse culturelle diversifiée : il s'inspire à la fois de la culture andalouse occidentale médiévale, de celle égyptienne orientale, de celle nomade bédouine qui apprend à lire le désert et de celle à mi-chemin entre la philosophie et l'alchimie. La quête du sens par ce roman use de différentes dispositions d'esprit qui confectionnent la pensée raffinée de l'auteur.

¹ Cette analyse s'inspire en partie de : « Usage et culture du livre de sagesse : *L'Alchimiste* de Paulo Coelho. Enquête sur les pratiques de lecture des étudiants de l'Université de Metz » (N. Brucker, 2003).

Pour restituer un fondement essentiel du genre romanesque éducatif, les maîtres initiateurs et les rencontres marquantes, sont au centre de son attention et trace l'apprentissage qu'il tend à fournir, à commencer par L'Alchimiste qui joue un rôle décisif dans l'issue finale du parcours initiateur du héros. Cela nous permet de faire le lien avec le titre, qui annonce de ce fait non le personnage principal à l'exemple du Petit Prince, mais le personnage clé dans le cheminement de ce dernier. Toutefois, le scénario narratif n'y est toujours pas affiché, on observe dans ce titre une certaine neutralité par rapport au contenu. Il marque un point d'interrogation qui véhicule une interprétation préalable à la lecture, le plus souvent erronée, ainsi qu'une forte curiosité de découvrir son rapport avec le contenu romanesque.

De surcroît, bien que le symbolisme fasse partie intégrante du roman, mais son aspect plus ou moins réaliste notamment des maîtres exclusivement humains, lui assigne un classement littéraire réaliste, à la différence du premier roman. Il se distingue aussi de ce dernier par sa richesse poétique et philosophique, vu son orientation adulte. Simultanément, sa fonction didactique, éducatif lui exige la simplicité de la structure narrative et de la langue¹ pour distiller le message, objet direct de l'enseignement et garantir la circulation claire de son sens.

Notre sélection expérimentale ne porte pas sur un simple roman, mais sur un récit en sorte de voyage intérieur et de rêverie qui invite à une réflexion profonde sur soi face au monde, en d'autres termes, sur le vrai sens de la vie basé sur l'épanouissement équilibrée entre salut éthique et réalisation harmonieuse de soi. Ainsi les principaux axes thématiques et leçons de sagesse assurées par L'Alchimiste sont les suivants :

- L'écoute du cœur et du sens intérieur profond (un axe commun avec Le Petit Prince)
- La valorisation du moi et du rêve dont la réalisation requiert l'amour-propre, la confiance en soi, la détermination, la force d'âme et la bravoure, qui plient l'univers au désir personnel.
- Le rôle des embûches et des obstacles dans l'atteinte du rêve.
- La croyance au destin et à ses signes.

¹ Certes, il est question dans notre sélection d'une version traduite, mais cette adaptation doit forcément respecter le niveau et le style de langue (simplicité et poétique) originale pour que le texte reste naturel et référant à sa source.

La morale majeure tirée de ce roman est que n'importe quel rêve serait réalisable du moment où la volonté, la détermination et la poursuite qui agit sur le monde, sont présentes. Cette idée est cruciale pour les lecteurs adolescents.

Les deux romans retenus dans notre sélection empirique s'efforcent à interroger le lecteur sur soi-même et sur le monde, le conduisant ainsi à rénover son regard à la fois social et personnel. Cette démarche est donc à la fois une mesure préventive des déceptions de la vie, relatives aux mauvaises prises de décisions notamment pour les adolescents, et thérapeutique pour corriger les erreurs et rectifier les choix inappropriés. Ils se rapprochent alors des ouvrages de développement personnel, et seraient dignes de se nommer « romans de développement personnel » qui prônent le même principe mais le présentent de façon plus plaisante.

Ainsi, ils appartiennent à la deuxième forme du genre romanesque éducatif, la plus rentable pour nous : celle moderne à dimension symbolique axée sur la quête du sens intérieur avant celui extérieur¹, le sens qui relève d'une écoute du cœur générant une insertion sociale inversée ; par une critique implicite et un regard distancié et non par une adaptation. En d'autres termes, ils déclenchent une quête existentielle, un parcours de conscience et non une simple ascension sociale.

En fin de compte, il convient de noter que les discours sur l'efficacité plus significative du pédago-littéraire algérien d'expression française, en classe de FLE se développent, notamment par L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane qui considère la nécessité de se référer culturellement par cette pratique au contexte réelle de l'apprenant pour lui procurer le plaisir de découvrir des structures narratives et discursives, qui lui sont familières (L. Medjahed, A. Kridech, F. Benramdane, 2018 : 97).

Certes, nous ne pouvons nier l'importance et la valeur ajoutée, de cette optique notamment par la didactisation des romans d'apprentissage algériens dont l'apport et les enseignements fournis sont loin d'être négligeables, par rapport à ceux liés au romanesque éducatif universel, tels que : « Le fils du Pauvre » de Mouloud Feraoun, un chef d'œuvre de la littérature algérienne. En revanche, la découverte d'une culture nouvelle doit être au cœur du pédago-littéraire en général (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc,

¹ Cf. Chapitre III. Fondements et champ d'investigation p 185.

2019 : 258) et encore plus celle des valeurs et des visions du monde universelles, pour faire progresser l'apprenant adolescent en l'occurrence algérien. En effet, les œuvres algériennes seront en mesure de lui procurer un sentiment de familiarité, de confort et parfois de sécurité, alors que les œuvres étrangères de reconnue internationale lui déclenche la surprise, l'étonnement et le plus souvent l'émerveillement qui sont eux-mêmes de très bons stimulateurs d'apprentissage par la lecture.

2.6 Pourquoi une focalisation sur le choix de lecture imposée aux apprenants ?

A. Prétceille formule que « la littérature est un universel-singulier. Elle incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun » (A. Pretceille, 2010 : 148, cité par A. Elarbi, 2023 : 303).

Selon G. Langlade et M-J Foutanier alors : « S'intéresser au sujet lecteur, c'est prendre en compte la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre et considérer les états singuliers de réalisation d'un texte par l'activité liseuse d'un sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire. » (G. Langlade et M-J Foutanier, 2007, p. 102)

En bonne logique, cette mise en attention du sujet lecteur et de son activité liseuse suppose à priori une attention particulière sur le choix lectoral. En effet, La lecture à l'issue du bon choix lectoral est incontournable, pour éviter notamment toute éventuelle confusion de la part des lecteurs débutants, entre « ne pas aimer un livre quelconque » et « ne pas aimer lire » qui peut par la suite bouleverser toute sa représentation de l'acte de lire, voire toute son orientation lectrice ultérieure.

De toute évidence, un texte bien choisi peut former un bon lecteur et un seul choix lectoral censé est par conséquent, pleinement suffisant pour convaincre des chemins infinis que trace la lecture, des enseignements qu'elles véhiculent, des messages qu'elle transmet, des questions qu'elle déclenche et des réponses qu'elle leur suggère.

J-L. Dufys, L.Gemenne et D. Ledur centrent cette idée plus sur la culture et l'intellect du lecteur en avançant : « Côté valeurs, tout lecteur commence, consciemment ou non, par orienter le texte en fonction de ses attentes, des intérêts qui sont les siens... » (J-L. Dufys, L.Gemenne et D. Ledur, 2005 : 110).

La sélection lectorale doit donc inéluctablement prendre en compte des variables, sur quoi, notre étude est basée et que nous avons évoqué à maintes reprises : le vécu, les centres d'intérêts et le déjà là du lecteur avant qu'il puisse construire sa propre identité littéraire ou lectorale lui permettant par la suite de sélectionner lui-même la lecture adéquate à son profil. En effet, les lecteurs débutants sont généralement perdus en terme du genre littéraire et de l'œuvre à expérimenter, vu leur modeste compétence générique éventuelle¹, alors que cette dernière est primordiale pour permettre de choisir à lire de façon pertinente. Ils ne peuvent tout simplement pas savoir s'il y a convenance entre leurs intérêts et l'œuvre en question ou s'ils sont capables de rentabiliser cette lecture et d'en extraire des leçons ou des connaissances nouvelles. L'idée de conseiller ou de guide lectoral s'impose alors à ce stade pour leur définir la bonne approche lectorale qui leur garantit l'immersion participative dans la lecture et l'investissement réussi de cette dernière dans leur vie pratique.

T. Carlyle soutient ce concept de guide de lectoral par une offre de lecture qui se traduit par le choix lectoral fait pour les apprenants dans le contexte pédagogique en prononçant : « Les livres sont des amis qui ne déçoivent jamais. *Gardons-les à l'esprit, entourons-les et ne cessons jamais de les offrir* » (T. Carlyle, 1817 : n.p).

A l'inverse, V. Le Goaziou s'oppose à ces propos en affirmant que « l'offre lectorale (...) peut n'avoir que peu d'effets, ou des effets très mesurés, sur les pratiques de lecture » (V. Le Goaziou, 2006 : 101). En dépit de l'inefficacité possible de cette stratégie dans le cas d'un choix fortuit ou reposé sur l'orientation lectorale de l'offreur ou du prescripteur de la lecture et non sur celle du récepteur de la proposition.

Certes, lors de ce choix lectoral, il est hors de question d'ignorer, plus ou moins, les traces du goût du prescripteur qui ne peut être absolument objectif. Effectivement, son expertise, ses préférences et sa vision personnelle pèsent et influent d'une manière ou d'une autre son choix. Nonobstant cela, nous conditionnons celui-là par une projection dans la peau du récepteur. Dans notre cas où le récepteur est l'apprenant, cette projection requiert de la part du professeur, une traversée mentale des âges pour mieux comprendre les vrais besoins du récepteur à ce moment de sa vie et la culture commune qui peut vraiment

¹ La compétence générique se développe au fur et à mesure de la lecture. Cf. Chapitre II. La compétence générique et la lecture littéraire : une relation de gain partagé p 91.

stimuler son apprentissage notamment moral et intellectuel. De cette manière, une telle forme de lecture serait basée sur les goûts et les intérêts du lecteur et sur ce qu'il doit impérativement apprendre pour relever les défis de la vie de la meilleure façon possible.

Toutefois, il est à prendre en considération que pour une grande catégorie des apprenants, la lecture « est un mal nécessaire » (S. Kharroubi, 2018 :02), mais « un choix de lecture peut aider les jeunes lecteurs à comprendre que la lecture n'est pas toujours une activité sèche et ennuyante » (N. Escot, 2019 : n.p).

Pour singulariser donc les réceptions et atteindre le point focal de la lecture littéraire émanant avant tout de l'attrait envers cette acte, il incombe au professeur de stimuler cet effet, notamment en conduisant son apprenant à une lecture accomplie avec enthousiasme et dans la joie, et non pour la simple sollicitation enseignante, c'est ce que nous appelons « l'implantation du plaisir de la lecture ». Nous soulignons en effet que leur amour de la lecture serait facilement éveillable de par des produits significatifs pour eux. L'ajustement du choix aux particularités du lecteur est donc d'une grande importance.

A. Séoud étaye ce point de vue en soulignant l'importance dans une lecture littéraire, de « l'investissement de soi, la recherche de l'émotion, l'engagement de la sensibilité (car) en littérature on lit rien que par amour de la lecture, et seulement pour son propre plaisir » (A. Séoud, 1997: 66).

De sa part, R. Barthes complexifie encore en appuyant le pouvoir du plaisir sur l'activité lectrice :

« D'une part j'ai besoin d'un « plaisir » général, chaque fois qu'il me faut référer à un excès du texte, à ce qui, en lui, excède toute fonction (sociale) et tout fonctionnement (structural) ; et d'autre part, j'ai besoin d'un « plaisir » particulier, simple partie du Tout-plaisir, chaque fois qu'il me faut distinguer l'euphorie, le comblement, le confort (sentiment de réplétion où la culture pénètre librement), de la secousse, de l'ébranlement, de la perte , propres à la jouissance. » (R. Barthes, 1973 : 34)

Il ajoute : « Il faut affirmer la jouissance du texte contre l'aplatissement de la littérature à son simple agrément » (R. Barthes, 1973 :109)

Le plaisir selon l'auteur est à la fois une condition pour le plongement dans la lecture subjective, et aussi un enjeu qui influence « l'horizon d'attente » du lecteur et engendre

« un écart esthétique », produit palpable de la lecture selon H-R. Jauss¹. Le plaisir est également indissociable de l'instruction qui peut développer des projets de lecture semblables, pour se permettre de s'instruire encore plus tout en prenant plaisir à la lecture.

En guise de réponse alors à la question : **Pourquoi une focalisation sur la lecture imposée ou prescrite aux étudiants ?** Nous disons, que pour nous, l'objectif fondamental du privilège de cette forme lectorale est d'amener l'apprenant à aimer la lecture. Toutefois, cet objectif est accessible uniquement via un choix captivant et rentable, par le biais duquel le lecteur cible peut prendre conscience de l'intérêt de la lecture et ainsi par la suite il s'exercera à établir par lui-même d'autres sélections à lire et à développer en autonomie son répertoire lectoral.

Et si la compréhension de l'œuvre est réalisable principalement à travers la compétence langagière de l'apprenant, or, son interprétation ainsi que son appropriation sont fondés sur d'autres facteurs. D'ailleurs, malgré la maîtrise du système linguistique, pour plusieurs, il sera nécessaire d'abord d'éprouver un amour envers la lecture, de s'y attacher, après avoir tiré parti de ses apports liés à leurs propres personnes. Cet effet provient le plus souvent d'une adaptation réussie à leurs attentes du moment, en prenant en considération leur âge et les enseignements du premier plan qui y sont associés, et donc d'un choix à la fois plaisant et instructif, qui n'est autre que le roman éducatif dans notre cas.

Par ailleurs, « la nécessité de construire une culture commune » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanco, 2019 : 258) constitue à son tour, un objectif aussi important que le premier et un fort argument pour la lecture imposée ou le choix lectoral tout fait.

Cette volonté d'implanter une culture chez le lecteur apprenant en particulier, émane en partie comme déjà signalé, des goûts du professeur construits éventuellement à partir d'une longue expertise littéraire. Cette dernière peut fonctionner comme un détecteur des bonnes ou des mauvaises œuvres littéraires pour le public des lecteurs en question voire ses éventuels intérêts. Ceci dresse devant le professeur le caractère de la culture commune à choisir, le plus souvent patrimoniale, mais notre propre réflexion est loin de tout ce qui est

¹ Cf. Chapitre I. L'esthétique de la réception : Horizon d'attentes / Ecart esthétique (apport théorique de H-R. Jauss) p 31.

patrimoniale ou idéologique. Notre travail empirique vérifie en réalité la saisie d'une culture universelle en rapport avec le savoir-vivre ou le savoir-raisonner.

En gros, cette formule de lecture appelée « imposée » peut être maximalelement fructueuse en stade débutant de lecture littéraire, dans une attention de tracer un parcours pour son activité lectrice ou même l'orienter vers une tendance , à construire sa culture littéraire vectrice de différentes autres cultures ou à découvrir son goût personnel amenant par la suite à faire des choix littéraires censés, pourtant la modalité de lecture appelée « libre » peut être plus motivante lors d'un stade avancé de lecture.

En revanche, « il semble (...) nécessaire de préconiser la complémentarité des deux démarches en cherchant à équilibrer la liberté et la contrainte ». (Ibid : 258). Il est inéluctable, une fois initié au mode de la lecture littéraire de manière optimale grâce à un ou des bon(s) choix littéraires imposé(s) ou du moins offertes (provenant d'autrui) , d'articuler ou d'alterner ces deux démarches lectrices complémentaires, par la suite pour former un lecteur autodirigé.

Autrement dit, ce faisant, trois critères sont à prendre en compte au fur et à mesure de l'immersion dans la lecture littéraire : « les intérêts spontanés de l'élève » (Ibid : 258) ou le lecteur débutant en général, « les goûts personnels du professeur » (Ibid : 258) et « les nécessités d'une culture commune » (Ibid : 258) . Les deux derniers critères relèvent d'une lecture imposée qui n'est qu'un pont vers une lecture libre plus épanouie, diversifiée et équilibrée entre ce qu'il aime et ce qu'il doit apprendre. Ceci en ce qu'elle s'appuie sur le premier critère centré sur le lecteur sans aucune contrainte ni des blancs à remplir par cette tâche lectrice.

Néanmoins, comme déjà précisé, le choix lectoral tout fait ou la lecture imposée est une étape primordiale pour éviter la perte du temps dans une lecture incapable d'embellir l'activité de lecture aux yeux du lecteur débutant ou du moins de lui faire apparaître ses points forts, voire de lui donner une bonne impression sur cette activité, de rassasier sa soif de découverte ou de satisfaire ces besoins du moment.

De ce fait, nous ne nous prétendons jamais exclure ou dénier les avantages de « la lecture libre » mais notre public comportant majoritairement des lecteurs débutants, nous a exigé cette formule imposée ou du moins offerte de la lecture.

2.7 Les supports matériels de lecture

Les supports pédago-littéraires servant de base à l'élaboration de notre corpus, en d'autres termes, les versions romanesques expérimentales, à partir desquelles, nous avons collecté notre corpus évaluateur de notre démarche, sont des romans numériques, ou plutôt numérisés.

2.7.1 Qu'est qu'un roman numérisé ?

Pour légitimer le choix porté sur ce type de supports dans notre situation expérimentale, explorons ensemble tout d'abord, le champ théorique qui entoure la notion « roman numérisé ».

Il convient à titre initial, de signaler l'absence de définition « académique » pour un genre « littérature numérique » d'où découle le numérique romanesque en l'occurrence le roman numérisé. Par contre, ce sont les auteurs eux-mêmes d'œuvres numériques par essence qui revendiquent une qualification à part entière de ces dernières par ce vocable.

Toutefois, certaines tentatives généralistes de définition du champ sont observées. La littérature numérique dans son sens large se définit notamment par P. Bootz comme « toute forme narrative ou poétique qui utilise le dispositif informatique comme médium et met en œuvre une ou plusieurs propriétés spécifiques à ce médium » (P. Bootz, 2006, cité par N. Lacelle et P. Lieutier, 2014 : n.p). Et pour ce qui est particulièrement du « numérique romanesque » on s'accorde généralement à le désigner comme étant roman dématérialisé, virtuel destiné à une lecture sur écran. Du fait de sa protéiformité et de sa flexibilité, le roman réussira parfaitement à se plier à ce paradigme de lecture littéraire (C. Vandendorpe, 2012 : 05)

En outre, ce pliage est visé selon deux différentes formes de la littérature numérique, que J. Clément détaille comme suit :

« Afin de clarifier cette différence, il convient de distinguer entre la littérature numérisée et la littérature numérique. On appellera donc littérature numérisée celle qui, bien qu'étant inscrite sur un support numérique, a d'abord connu une existence sur le papier ou qui a vocation à être publiée sur ce support. On réservera l'appellation de littérature numérique à celle qui ne peut pas être imprimée sur papier sous peine de perdre les caractéristiques qui constituent sa raison d'être » (J. Clément, 2007 : 14)

La première forme, la *littérature numérique est celle nativement numérique* réfléchi et produit exclusivement pour le support numérique. L'objectif fondamental de sa conception qu'est la lecture multimodale et générative, se voit relativement transgressé dès son impression et elle perd carrément son sens sur un support papier. C'est la forme dont les auteurs réclament le titre numérique réservé vu son orientation lectorale extraordinaire.

La deuxième forme quant à elle, correspond à la littérature numérisée, qui reprend le plus souvent, sous forme numérique des productions littéraires en papier, dans un souci de créer des conditions favorables à la lecture traditionnelle, sans toucher ni à son contenu ni à son objectif ni à son sens d'origine. Néanmoins, parfois, elle les enrichie avec une numérisation générative, en lui apportant des fonctionnalités facilitatrices de l'accès au sens, à savoir les liens hypertextes. Cette forme peut coexister avec la forme papier d'une même œuvre, à la différence de la première forme.

2.7. Pourquoi numériser les supports de la lecture ?

C'est la deuxième forme de supports matériels de la lecture définie ci-avant, que nous voyons malléable et compatible à l'enseignement de la littérature à notre public d'apprenants en particulier. C'est pourquoi nous avons opté pour le roman numérisé, support de la lecture romanesque éducative effectuée par nos enquêtés. Cependant, notre option ne se propose guère de dénigrer le support papier dont la portée est considérable, sous un angle différent¹. C'est plutôt notre contexte qui privilégie une telle approche au détriment des autres (lecture numérique et papier). La pertinence de cette approche s'affirme encore plus par les considérations suivantes :

- Selon A. Benali l'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie ouvre la voie à des objectifs qui dépassent la perspective traditionnelle « en s'attelant à ce que l'apprentissage permet : le développement des compétences en matière de nouvelles technologies, d'une part, et la compréhension des textes littéraires, d'autre part, sur des supports autres que le papier » (A. Benali, 2012 :04). Cette innovation pourtant n'a pas vu le jour, jusqu'à présent, de façon concrète et généralisée en Algérie. Et si de nouvelles compétences sont formulées par l'auteur dans le cadre de l'apprentissage numérique du littéraire, ce n'est pas simplement

¹ Les deux formes de lecture sont complémentaires. Cf. Chapitre II. Apprendre à lire à l'heure d'internet p 101.

pour le renouvellement méthodologique, mais car les conditions contemporaines de l'exercice enseignant se sont ouvertement transformées. La considération suivante explique cette transformation.

- Nos apprenants échantillons sont des « digital natifs » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 255), qui, supposons-nous, se détournent de l'apprentissage ordinaire de la lecture littéraire. La considération alors de cette particularité lors de la conception de notre dispositif expérimental contribuerait au développement de leur motivation lectrice et influencerait positivement leur engagement.

De la sorte, notre approche définitoire du format de lecture serait à l'écoute à la fois des habitudes et de préférences de l'apprenant notamment adolescent tourné vers le numérique ainsi que vers la tâche peu contraignante, et aussi de l'aspect littéraire proprement dit voire de la raison d'être de l'œuvre littéraire originellement imprimé.

Nos sélections romanesques expérimentales alors sont numérisées en fichier PDF mais peuvent être aussi imprimés sans changer aucun de leurs traits généraux, communs entre ce format électronique et leur format papier, susceptibles de transformer ou même de déformer son aspect purement littéraire.

- Benali soutient à son tour, la lecture numérisée en déclarant que « les textes littéraires soumis aux nouvelles technologies, notamment par les supports numérisés, permettent l'émergence de nouvelles perspectives de lecture et de compréhension » (A. Benali, 2012 :04).

Le support matériel de la lecture présente un impact significatif sur le contenu lu lui-même, compte tenu de la vigilance qu'il peut assurer pendant la lecture numérique en l'occurrence, et donc l'accès facile à l'information et la mise en contact plus fluide avec les autres et leurs valeurs (compétences intellectuelle et morale). En effet selon R. Chartier « la présentation sur écran reconfigure le texte dans sa spatialité » (R. Chartier, 2012 : 21). La relation avec le texte se trouve renforcée et le sens de la lecture se voit transformé.

D'ailleurs, la dimension interactive de cette lecture apporte un certain dynamisme à l'activité liseuse en général. Différentes manipulations favorisant l'immersion

du lecteur sont exclusives à ce format, à savoir : agrandir le texte, insérer des notes, surligner, copier des passages, augmenter ou réduire la luminosité, etc.

Pour l'ensemble de ces raisons, la lecture numérisée s'avère être le support matériel idéal pour notre enquête.

2.8 Processus général de l'enquête

Notre enquête comme indiqué auparavant, s'est effectué avec deux promotions des 1ES, pour donner lieu à deux sous-enquêtes : « E 22 »¹ et « E 23 »². Au tout départ de chaque sous-enquête, nous tenions à solliciter la répartition de la promotion en deux groupes, auprès de la professeure responsable de notre module expérimental : la littérature. La lecture romanesque éducative a été proposée au premier groupe de chaque promotion qu'est le groupe expérimental, alors que le reste fait figure d'un groupe témoin.

Nous notons que nous avons veillé à ce que cette répartition ne soit pas sélective selon un fondement clair ou un critère quelconque (le sexe ou le niveau par exemple) ni aléatoire, mais en nous servant de la liste officielle des inscrits, dictée par l'administration. La répartition se fait ainsi selon le numéro d'ordre de l'apprenant dans la liste : pour la première promotion composée de 24 apprenants, le groupe expérimental comprend la première moitié de la classe comme classée dans la liste allant du 1^{er} au 12^{ème} élève, alors que le groupe témoin représente la deuxième moitié composée des élèves classés du 13^{ème} au 24^{ème}.

La même logique a été suivie avec la deuxième promotion composée de 23 apprenants, le groupe expérimental réunit les 11 premiers dans la liste tandis que le groupe témoin couvre les 10 derniers³. En procédant par cette démarche, nous avons assuré l'équité du traitement répartitif pour éviter toute perception éventuelle de discrimination par les apprenants voire tout sentiment d'infériorité par rapport aux pairs, après la conception de nos groupes. En effet, il se peut que certains désirent vivre cette expérience

¹ « E 22 » : la sous-enquête effectuée en 2022.

² « E 23 » : la sous-enquête effectuée en 2023.

³ 23 est un numéro impair, dans l'intention de trouver sa moitié pour obtenir deux groupes égaux, un étudiant sera exclu de la répartition avec un résultat de 11 étudiants par groupe. Nous avons donné alors l'avantage au groupe expérimental lecteur, en l'y intégrant. L'apprenant sera donc concerné lui-aussi par la lecture du « Petit Prince ».

lectrice plus que d'autres, alors que leur position dans la liste ne leur a pas permis de le faire, et vice versa.

Quant à la « E22 », elle est centrée sur la lecture de « L'Alchimiste », alors que la « E23 » sur celle du « Petit Prince ». Les formats numérisés des romans provenant de nous, sont envoyés par e-mail de la part de la professeure à la totalité des groupes expérimentaux, pour une lecture intégrale et cursive analytique. Le choix de ces trois stratégies en particulier (lecture numérisée, intégrale et cursive analytique) a été bien expliqué précédemment^{1 2 3}.

Environ un mois est attribué pour chaque lecture, pour pouvoir en collecter les fiches élaborées à partir de notre modèle, au bout d'environ un mois supplémentaire (depuis la date de présentation du modèle et de sollicitation des fiche de lecture). La lecture / analyse cursive s'échelonne alors sur deux mois au total pour chaque roman, le temps qui apparaît-il pleinement suffisant pour une entrée progressive dans l'univers romanesque éducatif, une meilleure interprétation critique et subjective voire une atteinte de l'apprentissage intellectuel et moral envisageable.

C'est à ce moment-là et après cette première phase de lecture / analyse par fiches, que les groupes témoins interviennent pour participer à l'enquête, à côté des groupes expérimentaux avec des rédactions évaluatives de notre démarche, et c'est là où nous pouvons parler de séances complètes dédiées à l'expérimentation autodirigée (dirigée de notre part), vu que les lectures et les fiches de lecture ont été réalisées hors des cours officiels.

Les séances ont duré 1 heure 30 minutes pour les deux sous-enquêtes, et les productions écrites reçues au terme de cette phase combinent ainsi écriture réceptive analytique (groupes expérimentaux) et écriture neutre libre (groupes témoins).

De plus, à la clôture des sous-enquêtes nous avons obtenus nos questionnaires de représentations, renseignés, dont les versions originales ont été soumis aux enquêtés en parallèle de la sollicitation des fiches de lecture.

¹ Cf. 2.7.1 Pourquoi numériser les supports de la lecture ? Ci-dessus p 229.

² Cf. Chapitre I. Conciliation entre lecture littéraire intégrale et lecture d'extraits. p 42.

³ Cf. Chapitre I. La lecture cursive analytique : Une stratégie de lecture intégrale à l'œuvre. p 48.

2.9 Notre corpus

Selon C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc :

« Pour évaluer la lecture d'un (...) texte, le professeur a le choix entre deux types de tâches bien distinctes : tâches fermées (comme le questionnaire de lecture) et des tâches ouvertes (comme la rédaction d'une note critique de lecture) (...). Les tâches fermées - qui peuvent prendre la forme de questionnaires adaptés à chaque texte ou la forme plus générique de fiches de lecture – ont toute leur pertinence pour autant qu'elles soient proposées en alternance avec les modes d'évaluation plus ouverts » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 :151-152).

A partir de cette formulation, nous avons élaboré notre corpus combinant outils d'investigation fermés : fiches de lecture et questionnaires, et outil ouvert : productions écrites. Cela nous permettrait de tirer parti des atouts de tous les instruments d'évaluation de la lecture qui se proposent à nous pour bien fonder notre approche analytique et fiabiliser nos résultats. De cette logique, et reposés sur ses deux formes médiatrices, nous divisons notre corpus en deux parties : corpus d'écrits et corpus de représentations.

2.9.1 Le corpus d'écrits

Manifestement, notre travail pratique est multipolaire mais bien davantage expérimental, qualitatif que quantitatif. L'expérimentation purement qualitative recouvre ses deux premiers pôles reposés sur deux outils analytiques à savoir les fiches de lecture réalisées par les deux groupes expérimentaux, lecteurs et les productions écrites effectuées par les deux groupes classe : groupes expérimentaux + groupes témoins. Ces deux instruments composent notre corpus d'écrits.

2.9.1.1 Les écrits composites : Les fiches de lecture

Guidé par le critère de la forme et particulièrement de la discontinuité textuelle, D. Bessonat (1996 : 94) perçoit la fiche de lecture comme « un écrit composite » vu sa disposition formelle fragmentée et composée de plusieurs parties analytiques et synthétiques d'une lecture. Les critères du contenu et de visée fonctionnelle, quant à eux, fondent la légitimation de ce choix empirique, apparente au travers du développement de la question qui va suivre.

2.9.1.1.1 Pourquoi une focalisation sur les fiches de lecture ?

D. Bessonat reconnaît à la fiche de lecture, sur le plan du fond, une fonction d' « outil d'aide à l'appropriation des textes, par le parcours guidé qu'il propose (...) (qui) a le mérite de contribuer à l'autonomisation de l'élève dans ses lectures (Ibid. :95).

En effet, « la fiche de lecture en elle-même a pour premier enjeu de consigner ce qui fait l'essentiel d'un livre et qui mérite d'être archivé » (M-C. Guernier, 2006 : 01) selon le point de vue de l'apprenant encadré souvent par l'enseignant.

Malgré sa forme d'apparence simple mais en réalité son élaboration repose sur une mobilisation complexe des savoirs à la fois synthétiques, analytiques, littéraires et narratologiques en l'occurrence, aussi, stylistiques, linguistiques et évaluatifs. En cas de genre ciblant des compétences spécifiques comme dans notre cas, elle fera appel à des savoirs polyvalents, en lien avec le genre ou l'œuvre en question.

C'est pourquoi elle représente selon J-M. Privat et M-C. Vinson « la plus répandue des modalités scolaires de rapport aux livres. L'enjeu est donc d'importance dans la mesure où la didactique de la littérature est en partie marquée par ce type de travail » (J-M. Privat et M-C. Vinson, 1996 : 83).

Plus précisément, la fiche de lecture d'un roman est un écrit méthodologique fortement ancré dans les terrains d'enseignement / apprentissage de la littérature vu sa nature révélatrice de la posture lectrice et de ses effets sur le lecteur et en vue de promouvoir la lecture personnelle et autonome.

Conçu pour la première fois par les mouvements d'éducation populaire comme outil de médiation à la lecture, son intention essentielle était d' « aider le lecteur à apprécier, comprendre, comparer, juger, afin d'agir que sont mis en forme les premiers modèles de fiche de lecture (Ibid. : 84). L'outil et l'intention ont été récupérés par la didactique et les pédagogues dans les années 60¹.

¹ Pour plus de détails concernant le contexte d'apparition de la fiche de lecture et ses considérations sous-jacentes voir « *La fiche de lecture ou la bureaucratisation d'une technique d'animation culturelle* » (J-M. Privat, M-C. Vinson : 1996).

La connaissance de l'histoire de cet instrument de post-lecture permet de souligner alors ses fondements de liberté intellectuelle, d'autonomie analytique notamment critique et de créativité personnelle. Il s'ensuit de ces éléments qu'il permet une mesure initiale¹ délicate de l'efficacité notre démarche de la lecture romanesque éducative par les grands adolescents.

D. Bessonat, soutient relativement cette idée :

« La fiche de lecture peut être d'abord considérée en tant que procès-verbal de lecture, qui conserve la trace des aspects essentiels du roman mis en mémoire, puis comme compte-rendu d'enquête, en ce sens qu'il ne s'agit pas d'un simple acte d'enregistrement mais bien du résultat d'un dialogue actif avec le texte. C'est enfin un document d'archives, outil de capitalisation d'un savoir destiné à être réinvesti. (D. Bessonat, 1996 : 94)

Ce sont les traces et les effets de ce dialogue apprenant / texte que ce corpus tend à explorer pour garantir une évaluation de la portée morale, intellectuelle et plus ou moins scripturale. A plus forte raison, la finalité principalement appréciative et évaluative que se fixe la fiche de lecture permet le plus nettement possible de déceler le point de vue de ce dernier à l'égard de l'œuvre construite sur une dynamique d'éducation et d'apprentissage. Ce point de vue alors serait tranchant vis-à-vis l'aboutissement de cette intention de formation. La fiche de lecture serait donc un outil de mesure de départ, d'une grande pertinence pour nous, et en même temps un facteur qui stimule la lecture personnelle et autonome.

Ces indications avancées par D. Bessonat, fondent notre approche d'encadrement des fiches de lecture attendues par notre public expérimental.

2.9.1.1.2 Approche d'encadrement et de collecte des fiches de la lecture

La fiche de lecture selon D. Bessonat se divise généralement en deux parties revêtant chacune une fonction différente : le procès-verbal et le compte rendu d'enquête.

Le procès-verbal présente la partie de la fiche fixe, unifiée entre toutes les œuvres littéraires et aussi linéaire, en ce qu'elle renseigne sur la dimension spatiotemporelle de l'œuvre et les personnages. Le compte rendu de l'enquête, comme sa nomination l'indique requiert une enquête ou une réflexion qui dépasse les informations fournies par la

¹ Notre instrument de mesure avancée est les productions écrites.

lecture sur : l'auteur, les thèmes, le résumé, l'interprétation, le commentaire, la critique, etc. La finalité synthétique de ces composantes font de laquelle un document d'archive.

J.M Privat et M.CH Vinson de leur côté regroupent autrement les composantes des deux parties en affirmant : « Chaque fiche comporte deux parties principales : la première partie comprend une série de rubriques concernant l'œuvre et l'auteur envisagés. Après avoir indiqué le lieu et le milieu social, l'époque où se déroule le roman, la fiche présente un bref résumé de l'action et analyse en les distinguant soigneusement les thèmes du livre, les thèmes qui s'y trouvent défendus »(J.M Privat & M.CH Vinson, 1996 : 85).

Cependant, D. Bessonat souligne la nécessité d'adaptation de la fiche de lecture au genre, à l'objet et à l'objectif de la tâche en prononçant que « la fiche de lecture n'est pas un canevas immuable que l'on pourrait plaquer sans adaptation sur n'importe quelle lecture (...) une fiche de lecture consacrée à une pièce de théâtre ou un recueil poétique n'aurait sûrement pas la même configuration » qu'un roman (D. Bessonat 1996 : 96)

Étant donné que « c'est l'objet qui commande le choix des rubriques de la fiche, et non pas la fiche qui doit plier l'objet à ses rubriques » (Ibid. : 97), l'adaptation des rubriques au genre romanesque lu, en l'occurrence, en visant notamment la deuxième partie telles que conçues par les trois auteurs, partiellement individualisée, est primordial. Cette primauté s'exprime tant pour mettre la lumière sur ce qui distingue voire fait la richesse d'un genre par rapport aux autres que pour « ancrer dans la tête des élèves que toutes les fiches concernant des romans doivent être à l'identique » (Ibid. : 96-97)

Dans l'objectif donc d'une adaptation au roman d'apprentissage dont la finalité s'aligne déjà aux principes fondateurs de cet instrument essentiellement : la liberté intellectuelle et l'autonomie personnelle, la réflexion en ce faisant doit cibler ce qui peut porter implicitement ou explicitement l'étiquette d'interprétation ou de commentaire qui s'ajoute aux rubriques fixes relevant des deux parties, en ce qu'elles se prêtent à adaptation et s'adonnent à une pensée originale au détriment des autres rubriques.

Egalement, ces étiquettes correspondent à la dernière composante de la « triptyque : le livre, son propos, sa lecture ou sa réception » élaboré par M-C. Guernier (2006 :02) pour une systématisation succincte des fragments de la fiche.

La forme de ces rubriques diffère d'une adaptation à l'autre, elles sont variables sur le plan du fond (adaptation au genre) ainsi que sur celui de la forme, pour notre cas nous

introduisons quelques rubriques spécifiques au roman d'apprentissage traité (quatre pour L'Alchimiste et trois pour Le Petit Prince), sous forme de questions qui vérifient les compétences intellectuelles et morales présumées influencées par la lecture en question. Et pour ce qui est de la compétence scripturale qui constitue à son tour un objet fondamental de notre préoccupation, elle serait évaluable d'abord depuis l'ensemble des mécanismes d'alimentation des rubriques, mais aussi à partir d'une rubrique supplémentaire consacrée exclusivement à sa première composante : la composante linguistique¹.

❖ **Les modèles finaux des fiches de lecture**

a. Présentation

Compte tenu de ce qui précède, nos modèles de fiches des deux lectures romanesques éducatives, proposés à nos enquêtés sont les suivants :

¹ Cf. Chapitre I. La composante linguistique p 56.

- 1- **Titre**
- 2- **Date de publication**
- 3- **Nombre de pages**
- 4- **Format du livre**
- 5- **Edition**
- 6- **Auteur**
- 7- **Eléments biographiques**
- 8- **Traducteur**
- 9- **Eléments biographiques**
- 10- **Résumé bref**
- 11- **Personnages**
- 12- **Portrait du personnage principal**
- 13- **Cadre spatial**
- 14- **Citations marquantes**
- 15- **Critique**
- 16- **Questions**
 - L'amour propre est-il présenté dans le roman comme une qualité ou comme un défaut ?
 - « Quand tu veux quelque chose, tout l'univers conspire à te permettre de le réaliser ». Expliquez ce passage puis exprimer votre position à son égard.
 - "la Légende Personnelle", "l'Âme du Monde", "la Chance du débutant" ou "le Principe favorable" sont des pseudos philosophiques créés pour ce roman en particulier.
- Expliquez-les.
 - Quelles leçons morales et intellectuelles le roman avance-t-il ? Quel message tente-il de transmettre ?
 - Comment évaluez-vous la langue dans laquelle le message est distillé ? Est-elle facilement accessible ?

Figure IV. 1: Modèle de fiche de lecture du roman éducatif « L'Alchimiste »

- 1- Titre
- 2- Date de publication
- 3- Nombre de pages
- 4- Format du livre
- 5- Edition
- 6- Auteur
- 7- Éléments biographiques
- 8- Résumé bref
- 9- Personnages
- 10- Portrait du personnage principal
- 11- Cadre spatial
- 12- Citations marquantes
- 13- Critique
- 14- Questions
 - Généralement, la conception de l'apprentissage est de genre adulte-enfant ou adulte-adulte et jamais ou presque, de genre enfant-adulte. Le roman corrobore-t-il cette idée ?
 - « On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux. » Expliquez ce passage puis exprimer votre position à son égard.
 - Quelles leçons morales et intellectuelles avance-t-il le roman ? Quel message tente-il de transmettre ?
 - Comment évaluez-vous la langue dans laquelle le message est distillé ? Est-elle facilement accessible ?

Figure IV. 2 : Modèle de fiche de lecture du roman éducatif « Le Petit Prince »

b. Description

De toute évidence les modèles obéissent généralement aux principes d'élaboration d'une fiche de lecture tels que présentés ci-dessus. Ils comprennent les rubriques habituelles fixes et omniprésentes dans tous les modèles de fiches allant du titre jusqu'au cadre spatial¹, combinant procès-verbal de la lecture et compte rendu objectif et linéaire de

¹ Malgré l'importance du cadre temporel au même titre de celui spatial dans une fiche de lecture pour déterminer la compréhension de l'histoire selon D. Bessonat (1996 :100), nos modèles ne réservent pas une rubrique aux cadres temporeux des deux romans, vu l'absence de définition claire par les auteurs, des époques où se déroule les deux histoires.

l'enquête en référence au schéma de D. Bessonat que nous venons d'explorer, et encore le livre et son propos en référence à la tryptique d'M-C. Guernier. Cette partie malgré sa linéarité, sa stabilité et son apparence banale du moment où elle se restreint à une présentation générale du roman et de l'auteur, elle est indispensable dans le schéma canonique de la fiche, et son rôle est incontournable dans le cadrage de la lecture, l'identification de son contexte et la construction d'une vision d'ensemble la concernant, c'est ce que l'on appelle **la compétence méthodologique**.

L'intérêt principal de cette étape pour nous, est qu'elle agit sur l'étape suivante se rapportant à la lecture personnelle ou à la réception de l'œuvre (en référence à la tryptique de M-C. Guernier) par un compte rendu subjectif de l'enquête (en référence au schéma de D. Bessonat) qui fait appel à l'adaptation des rubriques en l'élaborant et à l'interprétation en les renseignant. Cela se traduit par des variantes ou des rubriques variables plus profondes : **citations marquantes, critique et questions**. Cette profondeur réside dans leur dimension plus analytique et autonome que les premières, car appréciatives, interprétatives et subjectives, qui laissent apparaître le rapport au romanesque éducatif en particulier et aux volets **moral, intellectuel et en partie scriptural** de l'analyse.

Compte tenu de la focalisation de notre étude sur cette deuxième partie, nous jugeons utile de mettre le point sur le rapport à ces volets en décrivant chaque rubrique variable à part :

- La rubrique « **citations marquantes** » présuppose un engagement personnel : mental et émotionnel de l'apprenant dans le roman ou plutôt dans ces idées éducatives et formatives qui ciblent sa sensibilité personnelle et qui sont transmises par des formulations éveillantes et captivantes de la conscience.
- Au juste, nous voulons par cette rubrique laisser transparaître ce sentiment d'émerveillement de l'apprenant par un passage qui lui incite à s'arrêter longuement, à prendre le temps d'y réfléchir, d'une telle façon qu'il soit ancré dans son esprit et transcrit par la suite selon une origine subjective pour alimenter cette rubrique . C'est une invitation à laisser une trace basique de son apprentissage effectif, en faisant allusion directe et précise au roman.
- La rubrique « **critique** » est purement appréciative mais aussi subjective en ce qu'elle est fondée sur le jugement personnelle du roman par l'apprenant voire de sa

portée éducative par rapport à lui. D'une manière ou d'une autre, c'est une invitation à décrire l'effet de cette lecture sur soi et donc de dire si la finalité première de cette tâche lectrice : l'apprentissage moral et intellectuel, a été atteinte. En effet, critiquer une œuvre manifeste plus ou moins l'attrait ou la répulsion pour ces principes, en l'occurrence formatifs et instructifs.

- La rubrique « questions » est à la fois appréciative, subjective et interprétative en ce qu'elle invite à laisser une trace plus profonde et claire de son apprentissage effectif à travers le romanesque éducatif. Contrairement à toutes les rubriques précédentes, cette rubrique marque une différence entre les deux modèles de fiches assignés chacun au roman analysé. Les questions sont adaptées aux thématiques morales et intellectuelles de chaque roman restituant le résultat d'un apprentissage. Cette adaptation est décrite dans ce qui suit :

I. Questions découlant du modèle de « L'Alchimiste »

- **L'amour propre est-il présenté dans le roman comme une qualité ou comme un défaut ?**

Cette question ancrée dans le moral est l'intellectuel vise à souligner la mise en cause d'une valeur morale préconisée dans le roman : le souci du regard d'autrui qui réduit ou empêche souvent la réalisation de soi.

Par cette question on revient sur la valorisation de l'amour-propre qui fait primer le bien personnel sur le jugement communautaire et les stéréotypes sans aller à l'encontre du bien commun et de l'intérêt général, c'est-à-dire, l'amour de soi non égoïste mais à l'écoute de la voix intérieure. Cette idée insiste alors sur la nécessité de l'adoption d'un principe de vie favorable et à l'autonomie morale c'est-à-dire et à l'accomplissement personnel et au vivre ensemble.

- **« Quand tu veux quelque chose, tout l'univers conspire à te permettre de le réaliser ». Expliquez ce passage puis exprimer votre position à son égard.**

Outre l'amour-propre, cette question met la lumière sur un point aussi important pour la réalisation de soi : la détermination pour cette réalisation et pour l'atteinte du rêve selon ses propres choix et sa propre conscience. Cela sous-tend l'assomption de la responsabilité du choix qui rend incontournable d'en aller

jusqu'au bout. Cette persévérance et force morale, selon la citation, transforme les faiblesses circonstancielles à des forces et leur permet de se plier donc à la réalisation du vœu.

L'apprenant est sollicité à confronter le point de vue de l'auteur au sien à cet égard, pour informer s'il y a eu appropriation d'un mécanisme intellectuel et moral.

- **"La Légende Personnelle", "l'Âme du Monde", "la Chance du débutant" ou "le Principe favorable" sont des pseudos philosophiques créés pour ce roman en particulier.**

- **Expliquez-les.**

Cette sollicitation fait ressortir la dimension philosophique du roman car aboutissant à un apprentissage profond de la vie ou encore à l'adoption d'une philosophie de vivre hors du commun, et qui dit philosophie dit morale et éducation. Ces quatre pseudos ou expressions philosophiques éducatives qui tournent autour des deux premières sollicitations, sont fondées par Paolo Coelho pour approfondir et élargir les idées exprimées ces dessus : l'amour-propre, et la détermination.

- **Quelles leçons morales et intellectuelles le roman avance-t-il ? Quel message tente-il de transmettre ?**

Il s'agit par cette question de compléter de façon plus explicite notre enquête qui vise à mesurer l'éducation de notre public à l'issue de de cette sélection lectorale. Ils sont invités à exprimer clairement l'ensemble des apprentissages qu'ils ont tirés de cette lecture et à informer sur leur posture d'interprétation du message transmis par l'auteur ainsi que sur son produit concret.

- **Comment évaluez-vous la langue dans laquelle le message est distillé ? Est-elle facilement accessible ?**

Cette dernière question renseigne sur le degré de maîtrise de la langue décelé à partir du niveau d'accessibilité langagière du roman. Outre son rôle appréciateur de la compétence linguistique appartenant au scriptural, elle se veut justificatrice de l'incohérence des réponses ou des erreurs de lectures des questions, s'il y a lieu.

II. Questions découlant du modèle du « Petit Prince »

- **Généralement, la conception de l'apprentissage est de genre adulte-enfant ou adulte-adulte et jamais ou presque, de genre enfant-adulte. Le roman corrobore-t-il cette idée ?**

Cette première question souligne tout d'abord le concept éducatif, pédagogique et philosophique très important qui structure l'intrigue du roman : l'apprentissage adulte qui émane de l'enfant. Par la suite, l'apprenant est sollicité en ce faisant à apprécier ce genre d'apprentissage moral intellectuel tel que présenté dans le roman. La spontanéité, la sincérité, la curiosité naturelle, l'innocence et la capacité à s'émerveiller sont des vertus qui distinguent l'enfant d'une bonne partie d'adultes, mais qui fondent le secret de la vie paisible et réjouissante. La question alors attire l'attention d'une manière ou d'une autre sur ce principe et sur la nécessité argumentée par l'auteur, de conserver l'enfant dans chacun des adultes.

- **« On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux ». Expliquez ce passage puis exprimer votre position à son égard.**

La question fait allusion à un des principes constitutifs de l'apprentissage visé par ce roman : l'approfondissement et l'élucidation de la vision en prêtant attention au sens intérieur avant celui extérieur superficiel. Cette idée complète et prolonge l'idée précédente axée sur la simplicité de la démarche enfantine qui émane du cœur.

- Les deux questions restantes sont identiques au modèle assigné à L'Alchimiste et poursuivent les mêmes objectifs.

❖ Collecte des modèles complétés

A partir de ces deux modèles nous avons reçu, rappelons-nous, au bout de deux lectures romanesques éducatives numérisées :

- 08 fiches remplies de L'Alchimiste à l'origine de 10 modèles de cette fiche destinés aux 1ES dans le cadre de l'E22.
- 12 fiches remplies de Le Petit Prince à l'origine de 12 modèles de cette fiche destinés aux 1ES dans le cadre de l'E23.

2.9.1.2 Les écrits unitaires : les productions écrites

Elaboré à partir du critère de la forme et plus particulièrement de la continuité textuelle, « les écrits unitaires » est un concept forgé de notre part, pour désigner notre deuxième partie du corpus écrit ne formant qu'un seul bloc d'écriture : les productions écrites, par opposition aux « écrits composites » forgé par D. Bessonat pour désigner les fiches de lecture.

Tout comme pour le choix de la première partie de ce corpus, nous nous appuyerons sur les critères du contenu et de visée fonctionnelle pour justifier celui de la présente partie : les écrits unitaires.

2.9.1.2.1 Pourquoi une focalisation sur les productions écrites ?

Selon S. Moirand : « L'écrit c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. » (S. Moirand, 1979 : 09).

Cette activité est complexe en ce qu'elle est fondée sur la production mais aussi sur l'interaction avec ce produit, en mobilisant une compétence complexe. Cette idée est appuyée par J-M. De Ketele qui estime que « produire un texte écrit est de l'ordre de la compétence » (J-M. De Ketele, 2013 :59). Cette compétence n'est autre que **la compétence scripturale** qui, rappelons-nous¹, selon M. Diabène (1987) et M-A. Lord (2009) inclut trois parties, d'abord, les savoirs : linguistiques, sémiotiques, pragmatiques, sociologiques, génériques, textuelles et encyclopédiques, ensuite, les savoirs faire et enfin les représentations. En parallèle, elle se charge selon B. Kevyn et l'équipe de formateurs associés (S. Basile, 2021) des dimensions : graphomotrice, matérielle, affective, lectorale, langagière, cognitive.

De toute évidence, en plus des savoirs étroitement liés à la pratique de l'écriture tels que les savoirs linguistiques, sémiotiques, graphomotrices, etc., la compétence scripturale exige de la part du scripteur en plus de sa correction linguistique et formelle, de « façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (C. Weber, 1993 : 62) en effectuant une suite d'opérations sélectives des savoirs ressources. Ainsi, elle embrasse ou du moins se rapporte intimement à d'autres types de savoirs, complémentaires :

¹ Ce passage est un rappel bref d'une description détaillée de la compétence scripturale. Cf. Chapitre I. La compétence scripturale : Conceptualisation et modélisation p 55.

les savoirs encyclopédiques, affectifs et les représentations qui s'approche de **la compétence morale**, et les savoirs cognitifs, les savoir-faire¹ qui concernent directement **la compétence intellectuelle**.

La compétence scripturale implique alors d'une manière ou d'une autre les compétences morales et intellectuelles. Par conséquent, la production écrite permet d'évaluer à la fois la compétence scripturale, intellectuelle et morale dont le développement forme l'objectif immédiat de notre démarche.

En outre, la matérialité, la visibilité et la traçabilité de la production écrite à la différence de celle orale abstraite et difficilement traçable, nous a facilité l'expérimentation de notre démarche. En effet, découvrir les lacunes ou le potentiel scriptural notamment en matière d'orthographe, de grammaire, du lexique, de ponctuation, de la conjugaison, etc, au même titre que ceux moraux et intellectuels de l'apprenant, semble être plus évident de par l'écrit que de par l'oral, du moment où il a pu nous fournir des données révélatrices de ces derniers, assez claires et palpables.

A fortiori, en rédigeant, l'apprenant aura le temps large de réfléchir et de donner une image plus fidèle de ses compétences qu'en parlant.

Mais pourquoi une trajectoire de lecture / écriture est-elle partiellement mobilisée par cette activité ?

Il convient de rappeler que notre corpus d'écrits unitaires est formé de rédactions réceptives et analytiques du roman d'éducation en question, en plus des rédactions personnelles et libres pour permettre l'analyse comparative des deux formes rédactionnelles.

Soutenant la pertinence évaluative de la forme rédactionnelle réceptive en particulier, C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc avancent :

« Les tâches ouvertes (les rédactions) (...) amènent l'élève à faire part de sa compréhension, dans une forme particulière d'écrit. (...) . On peut faire l'hypothèse que le caractère plus global et réflexif de la (...) tâche la rend plus motivante pour l'élève et permet davantage de faire état de sa compréhension globale ainsi que des modalités de sa lecture effectives

¹ Pour plus d'informations sur chaque savoir à part voir la même partie ci-dessus.

(*participation, distanciation* » (C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, 2019 : 151)

Ainsi qu'il ressort des développements antérieurs à l'égard de la corrélation lecture / écriture¹, la relation entre ces deux activités est une relation d'engagement réciproque, elles s'influencent et s'interagissent mutuellement. L'effet de la lecture se fait entendre clairement dans l'écriture, et l'écriture réceptive n'est faisable qu'à partir d'une lecture approfondie, notamment par une interaction simple instaurée entre ces pratiques².

Cependant, la tâche de production écrite peut évaluer les deux formes d'écriture (corrélée à la lecture ou non) simultanément, puisqu'une seule consigne de production écrite permet, selon les auteurs « à la fois d'évaluer la lecture (la pertinence supposée de ce qui est dit du texte) et l'écriture, puisque l'élève est ici tenu de respecter les règles d'un genre textuel particulier » (Ibid.). Évaluer la lecture débouche sur une évaluation de la réception lectorale reflétée par une rédaction tandis qu'évaluer l'écriture correspond à une évaluation des techniques rédactionnelles issues ou non d'une lecture.

Pour ces maintes raisons, opter pour la production écrite comme outil d'évaluation avancée et ouvert de la lecture romanesque éducative par les grands adolescents, aux côtés de l'outil initial fermé : les fiches de lecture, s'avère être une approche idéale en ce qu'elle permet au moyen d'une seule activité, l'évaluation des compétences scripturales, intellectuelles et morales tirées ou non d'une lecture romanesque éducative et puis leur comparaison en ayant des données concrètes à disposition.

2.9.1.2.2 Approche d'encadrement et de collecte des productions écrites

Selon toute logique, la production écrite qu'elle soit réceptive ou personnelle doit être encadrée par une consigne claire qui formule les attentes de l'enseignant ou de l'intervenant sous ce rôle, que nous sommes. Par ailleurs, les attentes qui nous sont spécifiques, correspondent à une expression de son apprentissage, de son éducation, et de ses mécanismes scripturales développés à partir des axes clés des romans proposés. En conséquence, la deuxième étape de notre expérimentation repose en tout premier lieu, sur l'élaboration pour chacune de nos sous-enquêtes spécialement se rapportant à la rédaction

¹ Cf. Chapitre I. La corrélation lecture / écriture p 65.

² Cf. Chapitre I. L'interaction simple p 70.

du groupe classe (groupe expérimental lecteur et groupe témoin non lecteur), d'une consigne de production écrite qui prend en compte les points focaux du roman éducatif lu par le groupe expérimental. Les consignes sont donc adaptées aux contenus moral et intellectuel, la première conçue pour l'E22, en fonction de ceux de L'Alchimiste, tandis que la deuxième est conçue pour l'E23 en fonction de ceux du Petit Prince.

De plus, nous reviendrons sur l'aptitude d'une seule activité de production écrite à évaluer la lecture et l'écriture et donc à la fois la rédaction réceptive et personnelle que nous venons de démontrer, appuyés sur C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (2019). Ensuite, nous soulignons notre perspective comparative des compétences des groupes témoins aux celles des groupes expérimentaux.

Compte tenu de ces considérations, nous nous sommes résolues pour accomplir notre expérimentation autodirigée, à proposer aux apprenants scripteurs mais non forcément lecteurs, deux consignes de production écrite à la fois réceptive et personnelle :

- Une consigne pour le groupe classe dans le cadre de l'E 22 ¹centrée sur l'apport de L'Alchimiste.
- Une autre consigne pour le groupe classe dans le cadre de l'E23 ²centrée sur l'apport du Petit Prince.

❖ Consignes de production écrite

a. Présentation

Notre stratégie d'analyse de l'impact du romanesque éducative débouche sur les deux consignes suivantes, accompagnées de leurs modes de présentations aux apprenants :

¹ La promotion des élèves stagiaires à l'ENS en première année, de 2021 / 2022, toute entière.

² La promotion des élèves stagiaires à l'ENS en première année, de 2022 / 2023, toute entière.

A l'heure où les discours sur l'altérité se développent, les stéréotypes et les jugements sur les préférences et les manières d'agir, par conséquent, les situations où le vivre ensemble est mis à mal se multiplient. Le mystère de la vie réside avant tout dans cette contradiction entre ce qui se fait et ce qui doit et devait se faire.

Dans de telles conditions, le bonheur stimulé par la réalisation de soi serait-il conditionnée par l'amour-propre permettant de déconstruire les préjugés en faveur du plaisir personnel le plus simplement ou différemment qu'il soit ? Le salut éthique et l'orientation personnelle et professionnelle seront-ils dissociables ? A laquelle des deux logiques donnez-vous la priorité dans votre vie ?

Dans un texte cohérent répondez aux questions ci-dessus en exprimant votre propre point de vue à l'égard de la dichotomie morale collective (valeurs) / réalisation de soi.

Figure IV. 3: Consigne de production écrire mesurant l'impact de L'Alchimiste (E 22)

A l'heure où les jugements basés sur les idées préconçues se développent, les préjugés et les situations qui mettent en péril le vivre ensemble se multiplient. Le mystère de la vie réside avant tout dans cette contradiction entre ce qui est accepté et familier et ce qui est attendu et voulu.

Dans de telles conditions, le bonheur lié à la réalisation de soi dépend-il de la remise en question des idées préconçues en faveur du plaisir personnel, peu importe sa singularité ? Le respect des normes conçues par la société et les choix professionnels et personnels sont-ils dissociables ? Laquelle des deux logiques privilégiez-vous dans votre vie ? Pouvez-vous aller au bout de vos rêves quoi que soit leur considération dans votre milieu familial et social ?

Dans un texte cohérent, exprimez votre propre point de vue à propos de la division entre les valeurs collectives et la réalisation de soi, en répondant aux questions ci-dessus.

Figure IV. 4: Consigne de production écrire mesurant l'impact du Petit Prince (E 23)

b. Description

Nous signalons que les points moraux et intellectuels abordés par les deux romans éducatifs retenus dans notre sélection expérimentale entretiennent une certaine proximité mais avec un peu plus de profondeur et de symbolisme constaté dans *L'Alchimiste*. De ce fait, nous remarquons que ces consignes d'écriture y rapportant manifestent plus ou moins une ressemblance, des attentes proches et des questions finales quasi-identiques.

Pour ce qui de leur rapports aux romans éducatifs, la première consigne renvoie au thème central de *L'Alchimiste* : la poursuite de la voix intérieure et de sa propre conscience qui permet de se réaliser, alors que la deuxième aborde le thème central du *Petit Prince* : la poursuite du sens émanant du cœur, du plaisir personnel et la déconstruction de l'absurdité collective permettant également de se réaliser.

Généralement alors, les deux consignes partagent les axes suivants : la vision de soi, du monde et de soi face au monde, et plus encore la réalisation de soi dans un monde tensionnel, en d'autres termes, la construction de son identité au prisme des préjugés. Bref, elles sont structurées toutes les deux autour du rapport attentes sociales vs personnelles.

❖ Déroulement des séances expérimentales

Comme souligné auparavant le processus d'écriture passe par trois étapes : la planification, la mise en texte et la révision¹. La phase de pré-écriture qu'est la planification est une étape primordiale et déterminante pour le reste des étapes, en ce qu'elle consiste à anticiper le contenu à écrire et à préparer le bagage essentiel à cette rédaction. Cependant, c'est la seule étape où un tiers peut intervenir en aide et dont l'attitude peut faire la différence. Cependant, cette attitude ne doit ni enfermer l'apprenant aux attentes de l'intervenant (le supposé enseignant) ni le livrer à sa propre confusion et le laisser seul faire face au flou constatable dans la consigne surtout si le thème d'écriture peut lui présenter une certaine ambiguïté ou s'il est nouveau pour lui, et c'est le cas des nôtres découlant d'une expérience lectorale inédite dans le contexte de notre investigation.

Nous avons alors pris en compte ces points en programmant nos séances expérimentales, qui se sont déroulées comme suit :

¹ Cf. Chapitre I. Qu'est-ce qu'un processus d'écriture p 51.

I. Phase de pré-écriture (planification)

a. L'éveil d'intérêt

Nous rappelons que la fonction du professeur nous a été déléguée pendant ces séances, nous avons alors amorcé l'accompagnement des apprenants dans leurs productions écrites par une aide à la planification d'abord à travers un éveil de leur intérêt. Avant même leur découverte de la consigne nous avons pris l'initiative de leur poser des questions telles que :

- **Avez-vous des rêves ? Lesquelles ? Les voyez-vous difficiles à atteindre ?**
- **Aimez-vous l'enseignement ? Etes-vous satisfaits de votre choix d'enseignement secondaire du FLE ? Ce choix a été fait par amour, par privilège professionnel ou par exigence familial ?**

Les mêmes questions ont été posées aux deux promotions, dont les nœuds des réponses varient entre :

- **Choix assumé, raisonné et stratégique.**
- **Choix du cœur et rêve déjà atteint.**
- **Choix imposé et contraint.**

b. Explication des termes difficiles

Après notre travail sur les intérêts des apprenants, vient la phase de la présentation de la consigne. A ce moment-là, un questionnement de notre part a eu lieu pour chercher les termes que les apprenants ont trouvés difficiles. La plupart pointés par ces derniers donc font figure dans notre liste préconçue de ces termes, cela signifie que les difficultés linguistiques éventuelles, rencontrées par les apprenants ont déjà été majoritairement, prévues, pour les deux séances. Et comme les consignes d'écriture ne sont pas les mêmes pour les deux expérimentations, les explications découlant de chaque consigne sont aussi différenciées.

Nous mettons alors la lumière sur ces termes avec leurs explications effectives, mises exergue lors de cette phase.

- **Les explications de la première consigne autour de L'Alchimiste (E22)**

- **L'altérité** : La différence notamment culturelle et plus ou moins l'étrangeté des autres qui doit être acceptée et reconnue en tant que telle.
- **Les stéréotypes** : Les jugements fondés sur la généralisation qui suppose que tous les membres d'une communauté quelconque doivent partager les mêmes valeurs et les mêmes caractéristiques.
- **Le vivre ensemble** : Une idée reposée sur l'altérité (déjà expliquée), sur les conditions harmonieuses de la vie collective, sur la paix, le respect et la tolérance mutuels entre les individus même si totalement différents les uns des autres.
- **Le mystère de la vie** : La complexité de la vie et la problématique liée aux choix.
- **La réalisation de soi** : Le fait de suivre sa propre volonté en accord avec son identité, ses orientations et sa compétence. Cela mène à une pleine satisfaction de son devenir et à une réponse aux attentes purement personnelles.
- **L'amour-propre** : La valorisation de sa personne, le respect et l'estime de soi-même qui ne tourne pas à l'orgueil ou à l'égoïsme, mais qui implique le respect de l'autre et le désir d'être respecté en retour par cet autre.
- **Déconstruire les préjugés** : Dépasser et briser les stéréotypes (déjà expliqués) et les représentations qui peuvent être injustes et non généralisables.
- **Le salut éthique** : La réflexion modérée, stabilisée et responsable sur le bien et le mal et sur les autres réflexions à cet égard ainsi que sur les consciences qui se présentent à l'environnement immédiat.
- **L'orientation personnelle et professionnelle** : la conviction et l'aspiration d'une personne sur le plan général ou sur le plan de son secteur de travail, qui émanent directement d'elle.

- **Les explications de la deuxième consigne autour du Petit Prince (E23)**

- **Les idées préconçues, les préjugés** : Les jugements et les croyances formés à l'avance, le plus souvent en développant un raisonnement injuste à l'égard de la personne sur laquelle s'applique ce jugement.

- **Le vivre ensemble** : Une idée reposée sur l'altérité, sur les conditions harmonieuses de la vie collective, sur la paix, le respect et la tolérance mutuels entre les individus même si totalement différents les uns des autres.
- **Le mystère de la vie** : La complexité de la vie et la problématique liée au choix.
- **La singularité** : La différence de ce qui est commun et répandu, le fait d'être unique.
- **La réalisation de soi** : Le fait de suivre sa propre volonté en accord avec son identité, ses orientations et sa compétence. Cela mène à une pleine satisfaction de son devenir et à une réponse aux attentes purement personnelles.

Ces termes, malgré l'identification parfois de leur complexité par rapport à ce public, ils sont étroitement liés à l'apprentissage de la vie tiré notamment du roman éducatif. C'est pourquoi nous voyons plus pertinent de faire levier sur l'explication et non sur la suppression de ces termes, qui correspondent aux degrés de profondeur de chaque roman.

Il est à noter que les explications n'ont pas été proposées aux apprenants d'une façon toute faite et monodirectionnelle (sans interaction), par contre, nous avons veillé à ce que cette phase soit basée sur l'interaction. Cette dernière est privilégiée d'une part, pour que les élèves lecteurs poursuivent le processus de construction du rapport de ces termes avec le roman éducatif lu, déjà partiellement entamé en phase d'éveil d'intérêt et d'autre part, pour que les élèves témoins complètent leur connaissances générales à l'égard au sujet traité, aient l'accès au sens et répondent au questionnement posé par la consigne quoi qu'ils n'ont pas fait l'expérience de la lecture romanesque éducative.

II. Phase d'écriture

Dès la fin de cette phase préparatrice à l'écrit, les apprenants entament chacun seul leurs rédactions. Au cours de la tâche, des questions nous ont été parfois posées, à dessein de recevoir davantage d'éclaircissements concernant la sollicitation.

Quant à notre attitude à cet égard, c'est le genre de question posée qui la détermine : certaines questions ont reçus des réponses de notre part vu notre perception de la nouvelle ambigüité émergente et de l'utilité de notre intervention, et la plus grande partie restante n'a pas fait l'objet de réponses claires de notre part, vu la profondeur et l'exhaustivité des explications et d'appuis fournis au début de la séance qui doivent relever toute complexité des consignes.

Généralement, les climats de ces travaux expérimentaux ont été très favorables. Au bout du temps officiel consacré aux cours comme à nos séances, fixé alors à une heure trente minutes de travail collectif (pré-écriture) et individuel (écriture) pour chaque séance, nous avons reçu nos corpus unitaires : les productions écrites réceptives et celles personnelles.

❖ Collecte des produits de l'écriture

Notre corpus d'écrits unitaires reçus aux termes des deux sous-enquêtes selon la distribution suivante :

- 21 productions écrites effectuées par les 1ES dans le cadre de l'E22 : 9 par le groupe expérimental constitué des lecteurs de L'Alchimiste et 12 par le groupe témoin.
- 23 productions écrites effectuées par les 1ES dans le cadre de l'E23 : 12 par le groupe expérimental constitué des lecteurs du Petit Prince et 11 par le groupe témoin.

Les rédactions réceptives et celles personnelles issues de chaque sous-enquête vont être analysés et comparées les unes aux autres.

1.9.2 Le corpus des représentations

Le dernier pôle de notre travail pratique prône une approche qualitative mais à dimension quantitative. Cette approche recourt à un troisième instrument de mesure dit fermé par C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (2019 : 152) : les questionnaires, appelés « questionnaires de représentations » dans notre contexte, en ce qu'ils ciblent par l'ensemble de leurs questions, la saisie des représentations générales de la lecture et de la lecture romanesque éducative en particulier, c'est-à-dire, les représentations lectorales d'avant et d'après la mise en place de notre démarche. Ce corpus ne réfère pas alors à la forme du questionnaire proprement dit, il s'agit plutôt d'une quête de représentations qui fait naître une prospection.

L'ensemble des questionnaires sont destinés aux groupes expérimentaux au même titre des groupes témoins, mais en procédant par adaptation du modèle à fournir selon le groupe de destination et son statut dans l'enquête.

1.9.2.1 Pourquoi une focalisation sur les questionnaires de représentations ?

Au dernier stade de l'enquête, notre focalisation empirique s'est porté sur ce troisième outil d'investigation plus fermé, plus quantitatif que les autres, mais qui remplit pour nous une fonction validative et complétive des outils précédents : les fiches de lecture et les productions écrites.

En effet, nous voyons pertinent pour une évaluation optimale de notre démarche, de l'appuyer par les points de vues francs de notre public concernant la lecture préconisée en plus de notre suivi déjà assuré du développement d'une polycompétence à travers cette dernière. Dans cette mesure, les questionnaires présentent aussi une fonction prospective en ce qu'ils manifestent les projets des apprenants dans leur futur terrain d'enseignement en rapport avec notre expérience et donc qui informe sur l'aboutissement ou non de notre perspective générale : la transportation d'une stratégie d'enseignement de la formation initiale, à la profession éventuelle.

Ainsi, à partir des informations et des données fournies par les 1ES concernant leur degré de prise en conscience des critères de la singularité des adolescents, de leurs besoins spécifiques, et de la réponse susceptible à cette singularité par le roman d'apprentissage, nous pourrions prévoir si notre aspiration peut se matérialiser en devenant réalité.

D'ailleurs, malgré la richesse et le potentiel évaluateur considérable de notre corpus d'écrits, mais ses objectifs et sa nature ne peut permettre d'informer de façon claire sur les représentations explicites vis-à-vis la lecture romanesque éducative ni sur les projets qui en résultent.

Certes, faire une synthèse analytique fragmentée du roman (la fiche de lecture) ou en rédiger un texte réceptif (production écrite) peut donner d'une manière ou d'une autre une idée implicite sur ces représentations notamment par la critique qui fait partie du premier outil et qui exprime le point de l'apprenant à l'égard du roman, mais cela reste abstrait et indirect.

Cependant, ce type de représentations est ciblé en phase de post-lecture du roman d'apprentissage, mais dans une intention de renforcer cette approche, un examen d'abord des représentations de départ, de pré-lecture de ce genre, peut valider ou du moins vérifier l'apport de cette lecture en le comparant avec l'ensemble de données collectées se

rapportant à la lecture effective de ce roman : via le corpus d'écrits et le corpus des représentations liées au roman éducatif, à la fois.

Considérant ces facteurs ainsi que l'aptitude de l'outil questionnaire de s'adapter à notre objectif finale : la complétion et la fiabilisation des résultats de par des représentations explicites, nous avons intégré cet instrument à notre plan d'investigation.

1.9.2.2 Approche d'encadrement et de collecte des représentations

Il est à signaler que notre questionnaire qui cible le recueil de données générales en rapport à la lecture et au roman d'apprentissage n'a pas été sujet à adaptation aux sélections romanesques éducatives, à la différence des outils précédents. Un seul questionnaire donc exhaustif et récapitulatif de l'essentiel de l'enquête a été administré aux participants à notre expérience lectorale.

Toutefois, comme les représentations visées de notre part sont doubles : lectorales en rapport à la pré-lecture romanesque éducative et lectorale générique en rapport à la post-lecture du genre mentionnée, les questionnaires qui s'alignent à cette visée sont relativement différenciés (entre lecteurs et non lecteurs). En effet, une première partie va concerner la première phase alors qu'une deuxième partie va concerner la deuxième.

Les questionnaires ont été soumis aux apprenants conjointement avec les modèles de fiches de lecture. Pour ce qui est de leur présentation aux répondants, elle n'a pas nécessité une explication de notre part, vu la simplicité et l'accessibilité de leur questions.

❖ Le questionnaire de représentations

a. Présentation

Un même questionnaire qui inclut les deux parties évoquées ci-dessus est formulé est présenté aux apprenants des deux promotions couvertes par notre enquête. Les groupes expérimentaux sont visés par les deux parties à la fois, tandis que les groupes témoins ne sont visés que par la deuxième partie. Le questionnaire dans son ensemble s'expose comme suit :

Cette prospection est destinée à une recherche doctorale qui s'intitule « le Roman Educatif comme outil didactique pour le développement des compétences scripturales, intellectuelles et morales. Cas des élèves stagiaires à l'Ecole Normale Supérieure ».

Merci de bien répondre aux questions ci-dessous.

I. Première partie

- 1- Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐
- 2- Age : De 17 à 19 ans ☐ Plus ☐
- 3- Généralement, aimez-vous la lecture ? Etes- vous un(e) bon(ne) lecteur /
lectrice ?
Oui ☐ Non ☐ Oui, mais la langue parfois
l'obstrue ☐
- 4- Pensez-vous que la lecture est primordiale pour le développement de
l'individu, en l'occurrence l'adolescent ?
Oui ☐ Non ☐ Pas forcément ☐
- 5- Quel nombre de lectures cursives estimez-vous avoir fait depuis votre
enfance jusqu'à aujourd'hui ?
De 1 à 10 lectures ☐ de 10 à 50 lectures ☐ Plus ☐
- 6- A quelle fréquence lisez-vous, hors du contexte institutionnel ?
Tous les jours ou presque ☐ Chaque semaine ☐ Chaque
mois ☐
Occasionnellement ☐ Aucune lecture cursive ☐
- 7- Quels genres de textes ou de livres préférez-vous lire ?
Le roman ☐ La poésie ☐ Les articles de
presse ☐
Les articles scientifiques ☐ Autres ☐
- 8- Quels sont les sujets de lecture qui vous intéressent ?
- 9- Avez-vous découvert ou entendu parler de l'importance du roman éducatif
avant notre proposition ?
Oui ☐ Non ☐

II. Deuxième partie

- 10- Constatez-vous que le plongement dans le roman éducatif vous a apporté un
plus en termes de connaissances ?
Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas
☐
- 11- Si oui, lesquelles ?

- 12- Quelles contraintes avez-vous rencontré lors de cette lecture ?
- 13- En tant que futurs enseignants et après avoir fait l'expérience de la lecture romanesque éducative suivie d'écriture de réception, cela vous semble-il, désormais, un bon outil d'enseignement / apprentissage du FLE ?
- Oui ☐ Non ☐
- 14- Etant donné que votre futur terrain d'enseignement sera le lycée, qu'est-ce que vous pensez de son apport par rapport aux lycéens ?

Figure IV. 5: Le questionnaire de représentations

b. Description

Nous remarquons que ce questionnaire, en réponse aux exigences des objectifs que nous venons de souligner¹, ne présente pas seulement une dimension quantitative mais aussi qualitative, centrée sur l'expression le plus souvent libre des orientations de la lecture et des points de vue qui entourent cette dernière.

Il alterne ainsi questions fermées ordinaires et répandues dans ce genre d'investigation majoritairement qualitatif et questions ouvertes qui lui apportent une valeur ajoutée, qualitative, pour nous permettre de mieux éclaircir notre vision. Ces dernières sont plus présentes dans la deuxième partie articulée autour de la perceptibilité de l'efficacité du genre de lecture en question, du point de vue personnel et professionnel.

La première partie est destinée aux groupes classes en entier (groupes expérimentaux + groupes témoins des deux promotions), tandis que la deuxième ne concerne que les groupes expérimentaux lecteurs des romans éducatifs proposés, désormais capables de développer des représentations à l'égard de ce genre.

Les questions sont généralement brèves et concises, formulées avec soin, rigueur et pertinence par rapport à notre objectif. De même, leurs objectifs suivent une progression logique : allant des particularités générales des apprenants, à leur conscience de l'existence du genre, pour l'ensemble de la population de l'enquête, et de leurs particularités à

¹ Cf. Pourquoi une focalisation sur les questionnaires de représentations, ci-dessus p 254.

l'anticipation des retombées de ce dernier sur leurs futurs formés pour la population expérimentale.

Les objectifs poursuivis peuvent être détaillées ainsi :

I. Première partie

1. La première question porte sur le sexe de l'apprenant(e) enquêté(e). Malgré l'absence du lien direct entre cette question et notre étude, mais elle peut constituer une entrée logique dans la progression du questionnaire, une base structurante de cette dernière et contextualisante de l'étude. Sachant que cette question ne réfère nullement à une intention discriminative des réponses ni à développer un positionnement vis-à-vis les répondants selon leurs spécificités physiques. Ce qui renforce cette intention est qu'il a été demandé aux apprenants de recourir à l'anonymat en produisant leurs travaux qui constituent notre corpus. Cependant, les réponses récoltées par cette question peuvent être révélatrices en termes d'un niveau particulier de l'analyse.
2. La deuxième question concerne l'âge de l'enquêté(e). Bien qu'elle peut paraître accessoire dans ce questionnaire ou encore ayant pour fonction unique le soutien de la progression logique et de la contextualisation de l'investigation, son rôle ultime assure mais dépasse cette fonction et son objectif est mis au cœur de notre objet d'étude. En effet, connaître l'âge exact des enquêtés peut expliquer l'effet de la lecture romanesque éducative démontré par notre corpus, sur ceux-ci. Puisque, nous l'avons déjà dit, le public idéal visée par cette lecture est celui des grands adolescents, cette question permet donc de distinguer les répondants entre appartenant à cette tranche d'âge ou non.

En outre, il est bien connu que généralement les 1ES, sont des grands adolescents, et c'est sur cette base que nous avons choisi ce niveau en particulier pour notre enquête¹, notre question vise donc à confirmer cette idée vu son importance dans notre étude. De plus, elle cherche à informer s'il

¹ Cf. 1.3. Le public de l'enquête, ci-dessus p 208.

y a des exceptions, qui proviennent, si existantes, de la poursuite prolongée du cycle scolaire ou supérieur.

3. La troisième question vise à renseigner sur le rapport de l'enquêté(e) à la lecture et sur son attitude lectrice. Cette question est significative dans la mesure où elle entame la poursuite des objectifs en lien avec la lecture indépendamment des traits personnels du répondant.
4. La quatrième question met en lumière de façon directe la représentation adoptée de la lecture par l'enquêté(e), particulièrement celle assignée à son impact sur l'adolescent qu'il (elle) serait (le plus probablement). De ce fait elle justifie la réponse de la question précédente.
5. La cinquième question adopte une description statistique, plus rigoureuse de ses propres lectures effectives tout au long de la vie. Cette question appuie la troisième question, en la complétant par des données chiffrées, indiscutables, plus concrètes et plus quantitatives.
6. La sixième question est connexe à la précédente, en ce qu'elle interroge sur la fréquence actuelle de la lecture en procédant également par quantification de la réponse. Le point focal de cette question, tout comme celui des trois dernières, se construit autour d'une clarification de la représentation de l'enquêté(e) à l'égard de la lecture.
7. La septième question concerne les genres de lecture privilégiés par les enquêté(e) lecteurs. Elle permettrait, si adressé à un apprenant, membre du groupe expérimental, de savoir s'il y a proximité entre ses orientations lectorales, s'il y a lieu, et la lecture littéraire romanesque éducative et donc de mieux asseoir l'analyse. Et, si adressé à un apprenant membre du groupe témoin, elle permettrait d'informer simplement sur ses préférences en lecture qui peuvent également se rapporter à sa représentation, mais attribuée à chaque genre de lecture à part et non à la lecture en général (cela s'applique sur le premier apprenant aussi).
8. La huitième question détaille encore plus le rapport à la lecture en cherchant à identifier les thèmes de cette dernière, captivants pour l'enquêté(e). L'objectif principal est de vérifier notre point de vue concernant les besoins

des grands adolescents et les questions qui doivent les tarauder à ce moment-là de leur vie.

9. La neuvième question marque l'entrée dans le vif de notre réflexion et la transition entre la lecture dans sens large et la lecture romanesque éducative, en ce qu'elle s'intéresse au rapport personnelle au roman éducatif en particulier.

II. Deuxième partie

10. La première question conduit l'enquêté(e) à une évaluation explicite du roman éducatif qui appuie la troisième question faisant partie de la rubrique « Questions » dans le modèle de fiche de lecture du Petit Prince et de la quatrième dans celui de L'Alchimiste¹. Elle traduit alors la représentation générale de la lecture romanesque éducative et nous permettrait de mettre à l'épreuve les résultats attestés par le corpus d'écrits.
11. La deuxième question apporte plus de précision par rapport à la question précédente, en cherchant à cerner au juste les points forts du genre romanesque éducative, si considérés par l'enquêté(e). A son tour, cette question vise à cerner la représentation de celui-ci vis-à-vis notre démarche mais avec plus de profondeur et de finesse qui interviennent également pour une soumise à vérification des résultats antérieurs de cette étude.
12. La troisième question concerne les limites du genre préconisé, perçues par l'enquêté(e). Son but principal se rapporte aussi à la représentation de la lecture en question mais en observant cette fois-ci, son aspect moins favorable et critique. Cela aide à déceler l'influence de notre démarche sur tous les plans et selon des points de vue différents, afin de répondre avec le plus de pertinence et de justesse à notre problématique.
13. L'apport de la quatrième question est exclusif par rapport à nos corpus connexes. En effet, elle met l'accent directement et le plus nettement possible sur la représentation de l'enquêté(e) de la didactisation du roman éducatif en

¹ Cf. Les modèles finaux de fiches de lecture p 237.

faisant référence à sa propre expérience à cet égard. C'est là où apparaît la fonction prospective de ce questionnaire avec une anticipation des projets enseignants en lien avec le roman lu.

14. La cinquième question complète et spécifie la question précédente en cherchant à cerner la représentation romanesque éducative de l'enquêté(e) spécialement par rapport au lycéen : son futur apprenant, et son futur récepteur de ses savoirs expérimentiels. Ainsi la dynamique progressive mise en œuvre par ce questionnaire atteint son noyau le plus réduit : le rôle du roman éducatif comme outil didactique au secondaire algérien..

L'utilité de cette question est incontournable au même titre que la précédente et, nous pouvons dire, qu'elles forment le fondement principal de toute notre étude.

Au final de cette description, il apparaît clairement que la plupart des questions sont centrées sur la représentation de notre stratégie de lecture littéraire sous différents angles. Cela corrobore donc la nomination de cette partie du corpus : « corpus des représentations », et confirme son adéquation à l'objectif premier de cet outil d'analyse.

❖ Collecte des questionnaires remplis

A la fin des séances expérimentales de production écrite, nous avons pu récupérer nos questionnaires renseignés et obtenir notre corpus de représentations accompagné du corpus d'écrits unitaires. Les questionnaires remplis sont reçus selon la répartition indiquée ci-après :

- 18 Questionnaires remplis par les 1ES dans le cadre de l'E22 à l'origine de 20 copies fournis ¹ : 09 renseignées par le groupe expérimental et 09 par le groupe témoin.
- 21 Questionnaires remplis par les 1ES dans le cadre de l'E23 à l'origine de 23 copies fournis : 11 renseignées par le groupe expérimental et 10 par le groupe témoin.

¹ Il a été déjà précisé que durant cette première séance nous avons noté quelques absences.

3. Méthodologie d'analyse

Au terme alors de cette expérimentation et à l'entame de l'analyse, nous avons obtenu deux plans de structuration des tâches à l'intérieur de chaque sous-enquête, qui détermine l'objet de l'analyse.

1.1 Plan expérimental analytique général

Nature du corpus	Nombre total reçu	Population	
		Groupe expérimental	Groupe témoin
Corpus d'écrits composites (les fiches de lecture)	8	08	/
Corpus d'écrits unitaires (les productions écrites)	18	09	09
Corpus des représentations (les questionnaires)	18	09	09

Tableau IV. 1: Plan expérimental analytique de l'E22

Nature du corpus	Nombre total reçu	Population	
		Groupe expérimental	Groupe témoin
Corpus d'écrits composites (les	12	09	/

fiches de lecture)			
Corpus d'écrits unitaires (les productions écrites)	23	11	11
Corpus des représentations (les questionnaires)	21	11	09

Tableau IV. 2 : Plan expérimental analytique de l'E23

Ces plans ont été conçus selon le protocole de validation et d'échantillonnage du corpus présenté ci-dessous :

- 1- Le nombre total de productions écrites personnelles reçues de la part du groupe témoin de l'E23 est de 12, donc aucun déficit n'a été observé. Cependant, afin d'assurer l'équilibre entre le nombre des productions écrites réceptives à analyser (11) et celui des productions personnelles, essentiel pour une étude comparative, nous avons procédé par échantillonnage. L'analyse de cette partie du corpus portera de ce fait sur neuf rédactions réceptives choisis par critères de prédisposition à être examinés à savoir l'identification claire dans les copies, des éléments recherchés de notre part.
- 2- Il est vrai, comme déjà noté, qu'à la différence de la première, la deuxième sous-enquête nous a fourni tout le nombre attendu des fiches de lecture de Le Petit Prince qu'est de 12. Cependant, compte tenu du plagiat largement constaté dans deux de ces fiches¹, et de l'absence totale de référence à la forme et au contenu de la fiche de lecture dans une autre fiche, l'analyse de cette partie portera uniquement sur 09 fiches.

¹ Une des conditions principales de notre étude et la crédibilité et la représentativité de notre corpus, mais cette fiche ne répond pas à cette condition.

- 3- Le nombre de productions écrites réceptives reçues de la part du groupe expérimental de l'E23 est de 12, mais leur analyse va porter uniquement sur 11, vu d'une part la non-analysabilité d'une de ces productions, puisque complètement incohérente, et d'autre part l'importance d'assurer l'équilibre analytique entre les rédactions réceptives et celles personnelles, qui sont onze.
- 4- Pour ce qui est du reste du corpus, il répond comme tel aux critères de validation pour l'analyse.

Cette démarche conduit à un dépouillement de l'ensemble de notre corpus selon la logique suivante :

- 1- Exploration du corpus va être menée de de façons variables en fonctions de sa nature :
 - L'analyse seule du corpus pour les fiches de lecture réalisées exclusivement par la population lectrice.
 - L'analyse du corpus pour les productions écrites accompagnée de la comparaison générale entre les deux sortes de ce corpus définis par les deux populations de l'enquête (lectrices et non lectrices) : productions écrites réceptives et celles personnelles.
 - L'analyse seule du corpus pour les questionnaires réalisées par les deux populations, mais dont les contenus et les visées varient pour servir l'adaptation au genre lu, ce qui empêche une comparaison entre les deux produits.
- 2- Interprétation des résultats émergents au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse.

Cependant, il importe de faire remarquer avant d'amorcer cette phase, que cette étude n'a aucune intention de juger négativement les apprenants sur leurs travaux ou la professeure sur sa méthode mais plutôt de rechercher l'impact de notre démarche sur un échantillon représentatif des grands adolescents, qui ne prétend guère être généralisable mais spécifique à notre contexte.

A titre d'exemples illustratifs de ce corpus, nous avons présenté :

- Une fiche de L'Alchimiste¹ et une autre de Le Petit Prince².
- Une production écrite réceptive du premier roman³ et une autre du deuxième⁴,
- Une production écrite personnelle réalisé par le premier groupe témoin⁵ et une autre réalisé par le deuxième⁶,
- Un questionnaire rempli par un apprenant membre du groupe premier groupe expérimental (lecteur de L'Alchimiste)⁷, un deuxième rempli par un apprenant membre deuxième groupe expérimental (lecteur de Le Petit Prince)⁸ et un troisième rempli par un apprenant membre du premier groupe témoin (non lecteur)⁹ et un dernier rempli par un apprenant membre du deuxième groupe témoin¹⁰.

4.2 Démarche d'analyse des écrits composites

Pour chaque sous-enquête, l'analyse portera dans un premier moment sur les écrits composites : les fiches de lecture. A titre de rappel, ce corpus a été construit par nos groupes expérimentaux qui ont vécu l'expérience romanesque éducative. De ce fait, l'analyse se fera selon une multitude de critères permettant d'évaluer l'aspect formel et fonctionnel notamment scriptural, moral et intellectuel de la fiche voire de l'expérience vécue.

Pour les critères formels, scripturaux et quelques-uns partiellement fonctionnels, ils sont inspirés des sources suivantes :

- La grille d'évaluation critériée élaborée pour une note de lecture¹¹ d'une pièce théâtrale de Michel de Ghelderode, proposé par C. Simard, J-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc dans leur ouvrage collectif « *Didactique du Français Langue Première* » (2019 : 155).

¹ Cf. Annexe n°01.

² Cf. Annexe n°02.

³ Cf. Annexe n°03.

⁴ Cf. Annexe n°04.

⁵ Cf. Annexe n°05.

⁶ Cf. Annexe n°06.

⁷ Cf. Annexe n° 07

⁸ Cf. Annexe n° 08.

⁹ Cf. Annexe n° 09.

¹⁰ Cf. Annexe n° 10.

¹¹ La note de lecture partage les mêmes principes liés au contenu avec la fiche de lecture en ce qu'elle se donne une fonction synthétique et évaluative d'un livre, mais sur le plan de la forme, elle s'apparente à la production écrite compte tenu de sa disposition unitaire à la différence de la fiche de lecture composite.

- La grille d'évaluation des fiches de lecture présentée dans l'article scientifique « *Méthodes de travail- La fiche de lecture* » élaboré par M-F. Beau et C. Quenec HDU dans le cadre d'une formation des soins infirmiers (2016-2019 : n.p)¹.
- La grille d'évaluation de l'écrit conçue par A. Séguy et C. Tauveron et présentée dans « *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* » par J. Colomb, M. Dabène, S. Djebbour, G. Ducancel, et C. Finet (1991 : 116).
- Notre état actuel de connaissance sur la fiche de lecture².

Les critères moraux et intellectuels quant à eux, sont aussi pris en compte pour analyser les rubriques de la fiche adaptées au roman éducatif, à partir de notre état actuel de connaissance³ sur **les compétences morales⁴ et intellectuelles⁵ abstraites tirées de la lecture⁶**.

Sur la base alors de toutes ces ressources, nous avons pu concevoir notre propre grille d'analyse des fiches de lecture.

Niveaux de critères	Indicateurs
Forme	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation de la fiche. - Structuration pertinente et respect des normes de présentation typologique de la fiche de lecture. - Conformité au modèle proposé. - La présentation pertinente de l'écriture. - Respect de la longueur attendue (3 à 5 pages). - Absence du plagiat (style personnel)⁷.

¹ Bien que ce domaine soit loin du nôtre, mais la grille met en avant les critères d'évaluation standards de tous types d'ouvrages qui s'alignent avec notre analyse et donc qui peuvent nous servir d'appui pour concevoir notre propre grille.

² Cf. Pourquoi une focalisation sur la fiche de lecture ? Ci, dessus p 236.

³ Comme il n'existe pas un modèle d'analyse d'une fiche de lecture d'un genre particulier, ce volet de l'analyse n'a pas été appuyé sur une grille toute faite parmi celles précédentes, standardisées.

⁴ Cf. Chapitre III. La compétence morale : Un potentiel de participation autonome p 197.

⁵ Cf. Chapitre III. La compétence intellectuelle : Un potentiel de distanciation critique p193.

⁶ A la différence des critères d'analyse scripturale, les critères d'analyse morale et intellectuelle ne peuvent être fixes ou complètement objectifs. Néanmoins, nous en avons choisi les plus pertinents et les plus adéquats à notre étude avec une part de subjectivité inéluctable pour ce genre d'analyse.

⁷ Ce critère a été intégré surtout, puisque les fiches ont été renseignées hors de l'école.

Fonction (fond)	Sur le plan méthodologique	Sur le plan intellectuel et moral ¹	Sur le plan scriptural
	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la Bibliologie (références). - Repérage et compréhension de l'essentiel. - Capacité de synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interprétation. - Expression de l'avis personnel. - Esprit critique. - Perception de la portée éducative du roman. - Réception des valeurs incluses dans le roman. - Réflexion sur l'intérêt humain du roman. - Originalité et autonomie de réflexion. - Subjectivité et émancipation psychoaffective. - Sens éthique, intellectuel et moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matériel <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la ponctuation et de la majuscule. • Morpho-syntaxique <ul style="list-style-type: none"> - Respect du système des temps. - Respect des Règles morphosyntaxiques - Correction de l'orthographe. • Sémantique <ul style="list-style-type: none"> - Signification des propos. - Précision et clarté de l'expression. - Richesse et pertinence du vocabulaire. - Cohérence de l'analyse. - Progression des idées. - Usage et correction des articulations logiques.

¹ Ces deux axes d'analyse font objet d'une seule colonne dans cette grille, compte tenu de leur interdépendance et complémentarité .Cf. Chapitre III. Interdépendance et complémentarité des compétences morale et intellectuelle p 201.

			<ul style="list-style-type: none"> - Pertinence des substituts. • Pragmatique - Adaptation des expressions à l'intention de communication - Atteinte de l'effet recherché.
--	--	--	---

Tableau IV. 3: Grille d'analyse des fiches de lecture

Tel est alors le produit d'un travail d'identification, de filtrage et d'adaptation des critères d'analyse adéquats à ce premier volet du corpus selon différentes sources et différents points de vue. Ainsi, la grille finale propose une analyse des fiches de lecture selon deux niveaux principaux : **la forme** qui regroupe des critères externes au contenu et **la fonction** ou le fonds qui regroupe des critères internes au contenu.

Le deuxième niveau est plus significatif vis-à-vis notre étude en ce qu'il réunit les axes d'analyse suivants :

- **L'axe méthodologique** : porte sur le niveau d'analyse le plus basique et simple de la fiche de lecture mais qui renseigne sur une compétence primordiale pour l'élaboration de ce type d'écrit notamment en ce qui concerne les toutes premières rubriques dites habituelles (non adaptées au roman éducatif) para textuelles et informatives sur le livre, à savoir les références bibliographiques, les personnages, le cadre spatiotemporel et le résumé.
- **Les axes intellectuel et moral** : servent à tester succinctement les acquis intellectuels et moraux de l'apprenant à l'achèvement de la lecture romanesque éducative, par rapport aux modèles abstraits qui y sont présentés, en indépendance de la réalité pratique, concrète et personnelle. Ils se rapportent aux rubriques adaptées à cette lecture allant des citations marquantes aux quatre questions finales et parfois aussi dans le résumé.
- **L'axe scriptural** : porte d'abord sur la dernière question puis sur l'ensemble de la fiche en visant à évaluer la compétence scripturale de l'apprenant après une lecture

intégrale et cursive analytique du roman éducatif. Cet axe mobilise quatre sous-axes : **matériel fonctionnel, morphosyntaxique, sémantique et pragmatique**¹.

Cependant, l'exploitation de cette grille se fera de façon variable selon le niveau d'analyse. L'approche d'analyse des critères formels et fonctionnels particulièrement méthodologiques sera globale entre l'ensemble des fiches, alors que celle des critères intellectuels, moraux et scripturaux sera détaillée, en traitant chaque fiche à part. Cette démarche s'explique par les raisons suivantes :

- Notre étude est axée uniquement sur l'intellectuel, le moral et le scriptural (fonctionnel plus que formel) ce qui assigne à ces axes particuliers, la place centrale et dominante dans l'analyse.
- Les axes formels et méthodologiques sont incontournables dans cette analyse descriptive de l'intégralité des fiches², notamment celles méthodologiques qui, aussi, introduisent et agissent sur les axes précédents. Une place secondaire leur est donc obligatoirement attribuée.
- Les formes de l'ensemble des fiches et leurs rubriques habituelles, linéaires renseignant sur la compétence méthodologique présentent une forte ressemblance globale, avec justement quelques petites différences. C'est pourquoi, leur analyse descriptive générale serait plus appropriée dans ce contexte qu'une analyse détaillée.

4.3 Démarche d'analyse des écrits unitaires

Pour les deux sous-enquêtes, l'analyse portera dans un deuxième moment sur les écrits unitaires : les productions écrites. La moitié de ce corpus constituée des productions réceptives est construite par nos groupes expérimentaux alors que l'autre constituée des productions personnelles est élaborée par nos groupes témoins. Cependant, l'analyse de l'intégralité de ce corpus va s'appuyer sur des critères unifiés pour ses deux parties de manière à permettre la l'évaluation comparative de leurs aspects formels et fonctionnels incluant l'intellectuel, le moral et le scriptural.

¹ Nous notons que les critères de la forme sont parfois indicateurs d'une partie de la compétence scripturale surtout pour un public des jeunes apprenants qui sont en phase d'apprentissage de la langue dont une étape central est l'appropriation des normes formelles de la langue écrite. Cependant, dans notre cas du public d'âge avancé nous voyons plus convenable d'évaluer la compétence scripturale en se focalisant uniquement sur les critères fonctionnels qui informe sur le potentiel transmissif du message plutôt que sur sa façon.

² Les grilles d'évaluation de la fiche ou de la note de lecture dont nous nous sommes inspirés prennent en compte ces axes.

Ces critères sont inspirés des mêmes sources précédentes à l'exception de celle spécifique au traitement des fiches de lecture qu'est la grille d'évaluation élaborée par M-F. Beau et C. Quenec HDU (2016-2019 : n.p). La compétence méthodologique alors qui s'articule étroitement autour du savoir-réaliser une fiche de lecture¹, ne va pas être prise en compte dans cette analyse.

De plus, sur le plan intellectuel et moral des adaptations ont été effectuées pour mesurer le potentiel concret tiré du roman à ce niveau², c'est-à-dire sa portée pratique par rapport aux enquêtés.

De cette sorte, notre grille d'analyse des productions écrites est la suivante :

Niveaux de critères	Indicateurs	
Forme	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation de la production écrite. - Présentation pertinente de l'écriture. - Respect de la longueur attendue (entre 10 et 50 lignes).³ <p>⁴ ⁵</p>	
Fonction (fond)	Sur le plan intellectuel et moral⁶	Sur le plan scriptural
	<ul style="list-style-type: none"> - Expression de l'avis personnel. - Esprit critique et réflexif. - Applicabilité des valeurs incluses dans le roman. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matériel <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la ponctuation et de la majuscule. • Morpho-syntaxique <ul style="list-style-type: none"> - Respect du système des temps. - Respect des Règles morphosyntaxiques - Correction de l'orthographe.

¹ La fiche de lecture adopte une méthodologie, des procédés et une forme particuliers.

² Le potentiel mesuré à partir des fiches de lecture est abstrait.

³ Cette norme de longueur a été définie en compatibilité avec le niveau d'âge de nos enquêtés.

⁴ La longueur n'a pas été délimitée dans la consigne pour laisser permettre l'expression libre aux apprenants mais cela n'empêche que sa description est primordiale dans cette analyse.

⁵ Le critère d'absence du plagiat n'a pas été pris en considération dans cette grille, compte tenu de la réalisation des rédactions en notre présence et sous notre supervision à la différence des fiches de lecture. Les efforts fournis sont donc purement et certainement personnels.

⁶ Ces deux axes d'analyse font objet d'une seule colonne dans cette grille, compte tenu de leur interdépendance et complémentarité .Cf. Chapitre III. Interdépendance et complémentarité des compétences morale et intellectuelle p 201.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitude décisionnel. - Clarté du choix effectué. - Trace humaine. - Originalité et autonomie de réflexion. - Subjectivité et émancipation psychoaffective. - Sens éthique, intellectuel et moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sémantique <ul style="list-style-type: none"> - Signification des propos. - Précision et clarté de l'expression. - Richesse et pertinence du vocabulaire. - Cohérence de l'analyse. - Progression des idées. - Usage et correction des articulations logiques. - Pertinence des substituts. • Pragmatique <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation des expressions à l'intention de communication - Atteinte de l'effet recherché.
--	---	---

Tableau IV. 4: Grille d'analyse des productions écrites

La présente grille tout comme la précédente guide une analyse principalement **formelle et fonctionnelle**. Cependant, l'analyse fonctionnelle, comme déjà indiqué, a subi des changements, elle est centrée désormais uniquement sur **les axes intellectuels et moral** à visée concrète et opérationnelle liée à l'applicabilité du modèle abstrait présenté dans le roman dans la vie réelle des apprenants, ainsi que sur **l'axe scriptural** tel que traité précédemment.

Par ailleurs, pour les raisons démontrées dans la partie précédente, l'analyse formelle indépendante de la qualité communicationnelle, se fera dans une perspective d'ensemble alors que celle fonctionnelle sera détaillée et bien approfondie.

4.4 Démarche d'analyse des représentations

Couvrant les deux sous-enquêtes à la fois, nous mettrons la lumière essentiellement dans cette dernière partie analytique, sur les représentations générales de tous nos enquêtés (groupes témoins + groupes expérimentaux, participants à l'E22 et aussi à l'E23) à l'égard de la lecture, relevées de l'ensemble de leurs réponses au questionnaire révélatrices à ce propos. Ensuite, la lumière sera déplacée vers les représentations de nos groupes expérimentaux en particulier, à l'égard de la lecture romanesque éducative à titre

spécifique, décelées à partir de leurs réponses en lien avec cette expérience lectorale. Cependant, l'accent sera mis en tout premier lieu sur les éléments introductifs des représentations mais qui en sont carrément indépendantes. L'ensemble de ces points analytiques seront regroupées et présentés en deux parties : une première incluant les éléments contextuels de notre expérience romanesque éducative à savoir les éléments introductifs des représentations + les représentations générales de la lecture, et une deuxième couvrant uniquement les représentations de la lecture romanesque éducative.

Pour ce faire, nous allons opter pour la quantification, la mise en pourcentage, la représentation graphique puis pour l'interprétation de chaque réponse fermée à part. Ensuite, nous procéderons par catégorisation thématique, quantification, mise en pourcentage, représentation graphique puis par interprétation de chaque réponse ouverte qui fournit des résultats quantifiables, à part. Et pour celles ouvertes mais dont les résultats sont difficilement quantifiables et regroupables en catégories, nous procéderons simplement par reprise globale puis par interprétation.

La lecture attentive de l'ensemble résultats de cette opération nous mènera à une synthèse finale des différentes observations expérimentales assez rigoureuse, crédible et robuste.

Conclusion du chapitre

Ce quatrième chapitre a détaillé, d'une part, le cadre préliminaire et méthodologique de notre investigation, et d'autre part, le cadre méthodologique de notre analyse. Pour ce qui est du cadre préliminaire de l'investigation, il s'est articulé autour d'un diagnostic contextuel déployé de par une préenquête graduelle amplement révélatrice de la concordance : de la formation des PES, de l'Ecole Normale Supérieure d'Oran, de son premier niveau de formation (1ère année) et de la formation particulièrement littéraire à notre objet d'étude et à notre perspective empirique. De sa part, le cadre méthodologique d'investigation a expliqué la manière dont nous nous sommes emparés de ces paramètres ; objets initialement diagnostiques, pour fonder notre dispositif expérimental ainsi que les facteurs favorables ou défavorables à l'enquête. Le cadre méthodologique de l'analyse quant à lui, a expliqué la manière dont nous nous sommes emparés du produit de cette investigation qu'est le corpus, pour évaluer notre démarche.

Cela s'est concrétisé en répondant aux questions : Quelle conduite, l'enquête et les enquêtés ont-ils adopté ? A quelle focalisation particulière, en matière de supports de lecture, avons-nous fait appel dans le cadre de cette enquête ? Quelle est-elle la pertinence de cette focalisation ? Par quels outils d'appuis matériels les avons-nous accompagnés ? Quels aspects rendent-ils ces outils adéquats à notre travail pratique ? Quels corpus ressortent-ils de cette enquête ? Quels sont les éléments constitutifs de ce corpus ? Quels critères ont présidé à son élaboration ? En quoi est-il représentatif de notre objet d'étude ? En quoi permet-il de répondre de façon pertinente à notre problématique ? Quelle approche serait-elle la plus efficace et appropriée pour l'évaluer ?

Il se dégage alors de ces trois cadres, d'abord, la mise en application soutenue par une double argumentation : conceptuelle et opérationnelle, de la lecture cursive, intégrale et numérisée de deux romans éducatifs : *L'Alchimiste* et *Le Petit Prince*, effectué par les apprenants nouvellement inscrits à l'ENS d'Oran. Par la suite, c'est le protocole d'évaluation du produit de ce qui précède, qui s'est exprimé.

En somme, ce chapitre a mis en lumière notre approche diagnostique et méthodologique réfléchie et raisonnée, notre examen minutieux et notre démarche stratégique de sélection et d'ajustement des outils empiriques et aussi analytiques pour qu'ils répondent judicieusement à notre perspective. Il s'ensuit au final que cette démarche

assurera la diversité, la richesse, la cohérence et l'harmonie à notre dispositif d'investigation, et, la rigueur, l'efficacité et la pertinence à notre dispositif d'analyse dont le déploiement et le résultat final s'échelonneront sur trois étapes, qui se manifesteront dans les chapitres à venir.

CHAPITRE V :

Lecture

interprétative du

corpus d'écrits

afférents à

« *L'ALCHIMISTE* »

Après l'exploration des éléments de pré-enquête de l'enquête et de pré-analyse étant le passage entre la théorie et son actualisation, ce chapitre inaugure l'actualisation par l'exploration du corpus d'écrits issues de la première sous-enquête. L'expérimentation de « L'Alchimiste » notre premier roman éducatif exploité, constitue le point de départ de ce chapitre qui articule : dépouillement des écrits composites que présentent les fiches de lecture du roman et dépouillement de ceux unitaires constituées des productions écrites réceptives et celles personnelles qui débouchent sur une phase comparative déterminante en matière d'évaluation. Au final, chaque étape s'achèvera sur un panorama récapitulatif des principaux résultats.

1. Dépouillement des écrits composites : Les fiches de lecture

4.5 Analyse des fiches de lecture ¹

I. La forme

- Bonne organisation de toutes les fiches.
- Trois fiches sont manuscrites alors que toutes les autres sont tapuscrites². Pour celles manuscrites, toutes les trois sont lisibles et claires.
- Agencement cohérent des rubriques qui répond aux normes de présentation typologique de la fiche.
- La moitié des fiches (04) se conforment à notre modèle tandis l'autre moitié (04) présente une rupture avec ce dernier, en une ou en plusieurs rubriques.
- Quatre fiches sont de longueur équilibrée (3 pages), trois de longueur limitée (2 pages) et une de longueur excessive (6 pages).
- Style généralement personnel et peu élaboré dans toutes les fiches, parfois maîtrisé et parfois défaillant ou faible. Ceci est une preuve d'efforts propres, d'intégrité de travail et d'absence du plagiat.

¹ Les rubriques originales qui composent notre modèle de fiche de lecture sont présentées et décrites dans le chapitre IV. Les modèles finaux des fiches de lecture p 237.

² Lors de la sollicitation des fiches de lecture et après la proposition de notre propre modèle aux apprenants nous ne leur avons pas précisé le type d'écriture recommandé. Ils ont eu alors le libre choix entre écriture manuscrite ou tapuscrite.

II. La fonction

❖ Sur le plan méthodologique

- La maîtrise bibliologique qui fait partie intégrante de la compétence méthodologique est partiellement observée, avec quelques ajustements nécessaires. Ceci apparaît dans les aspects ci-dessous :
 - Les rubriques informatives basiques sur l'ouvrage et le support de lecture : **le titre, la date de publication, le format du livre, l'édition, l'auteur et le traducteur** sont renseignées correctement par la plupart des apprenants. Cependant :
 - Le nombre de page est faussement renseigné par un seul apprenant (220 au lieu de 253 pages). Cela provient peut être de la lecture de ce dernier, d'une autre version numérisée que la nôtre, qui varie en longueur par rapport celle-ci.
 - D'une part, le format du livre : numérique, numérisée ou en papier¹, a été confondu avec sa dimension formel (étendue ou brièveté) en répondant par : « grand format » par un seul apprenant. De l'autre, la rubrique a été complètement ignorée par deux apprenants.
 - La rubrique « édition » a été aussi ignorée par un seul apprenant malgré l'évidence et la simplicité de la demande.
 - Trois confusions entre date de publication (1994) et date de première édition (1988) sont constatées.
 - Tous les enquêtés sans exception ont fourni **des éléments biographiques pour l'auteur**. Généralement, cette rubrique a été remplie de façon brève et efficace en couvrant : le nom et le prénom de l'auteur, sa date et son lieu de naissance, son

¹Il s'agit d'une version numérisée de la version papier et non numérique conçue originalement pour être lu devant écran, mais aucun enquêté n'a su détaillé concernant ce type de lecture. Néanmoins, vu le manque d'informations des enquêtés sur la littérature numérique nous nous sommes contentés de leurs réponses majoritaires : « format numérique », du moment où ils ont saisi l'objectif de la rubrique.

statut professionnel et sa réputation internationale. L'efficacité se renforce par une seule inclusion de ses œuvres les plus célèbres, une autre de ses perspectives d'écriture (les projets, les rêves, etc.), ainsi qu'une de son parcours professionnel complet.

- **Les éléments biographiques du traducteur** ne sont délivrés que par cinq apprenants, de manière très brève et succincte, ce qui est peut être dû à la déficience d'informations personnelles sur celui-ci. De même, nous avons noté une seule déviance par rapport à la demande par une confusion entre Jean Orecchioni le traducteur effectif de l'œuvre et Catherine Kerbrat-Orecchioni la spécialiste renommée en linguistique.
- Une compréhension exacte de l'essentiel et une synthèse généralement aboutie de l'œuvre, ce qui approfondie la compétence méthodologique. Ceci se manifeste dans la description suivante :
 - **Les résumés** dans leur ensemble sont brefs comme recommandé (entre 5 et 12 lignes manuscrites ou tapuscrites), significatifs et synthétiques. En effet, ils correspondent tous, au cœur du roman : le thème central, l'intrigue principal et les idées clés du roman (hormis celui effectué par un seul apprenant). Généralement alors, ils sont fidèlement représentatifs de l'histoire et de sa finalité. **L'essentiel est donc bien compris** par la totalité des enquêtés et le plus souvent bien plus que l'essentiel. Ce constat va être expliqué et interprété plus loin.
 - Quant aux **personnages**, deux apprenants se sont contentés d'évoquer ceux principaux et dont le rôle est décisif dans le parcours initiatique transmis par le roman, qui ne sont autres que le héros et ses maîtres initiateurs. Tandis que les autres ont cité tous les personnages même ceux passagers dans l'histoire. Néanmoins, il est permis de dire que la rubrique a été renseignée avec justesse du moment où aucun décalage radical n'a été marqué par rapport à la sollicitation.
 - **Le personnage principal** a bien été identifié par tous les participants. En parallèle, hormis un apprenant qui était hors sujet par rapport à la rubrique « **portrait du personnage principal** » en revenant sur le parcours initiatique du héros, tout le reste ont présenté le portrait avec excellence en offrant des indications sur l'âge (jeune), les vertus et les penchants du personnage principal aussi concis et clair que possible . Excepté alors un enquêté qui a articulé portraits

moral et physique en prolongeant la description vers sa manière de s'habiller, tous les autres se sont limités au portrait moral vu notamment la déficience de la description physique du héros dans le roman.

Les particularités morales déduites par l'intégralité des apprenants peuvent être reformulées et résumées ainsi : le courage, la curiosité, la patience, l'ambition, la culture, l'amour de la lecture, des aventures et d'apprentissage, la détermination, l'obsession par la liberté et la découverte du monde et la primauté du rêve en tant que principe vital.

- **Le cadre spatial** n'est complété correctement que par cinq enquêtés qui ont mentionné tous les pays de passage pour accomplir le rêve de Santiago, le personnage principal. Concernant le reste, un apprenant a sauté la rubrique, un deuxième n'a cité que le pays de son départ (L'Andalousie) et celui du débarquement final (L'Egypte) et un troisième a mal interprété la demande en énumérant les domaines d'appartenance des thèmes abordés par l'histoire (philosophie, éducation, pédagogie, etc.).

❖ Sur les plans intellectuel et moral

Fiche de lecture n°01¹

- Dans la rubrique « **résumé** » l'apprenant manifeste **les rudiments d'un apprentissage intellectuel et moral** à partir d'abord de l'expression « les gens qui vont compléter sa quête » en référence aux maîtres initiateurs, il comprend donc le rôle des guides dans la réalisation personnelle du héros. De plus, la découverte de la personnalité à travers cette quête, les leçons de vie que donnent les épreuves, la découverte de soi qui constitue le vrai trésor dans la vie, autant d'idées qui révèlent cet apprentissage et qui témoignent d'**une interprétation** réfléchie et symbolique du roman.
- Les quatre extraits de **citations marquantes** correspondent toutes aux idées intellectuo-morales et psychoaffectives du roman. Notamment, la première² réfère à la nécessité d'interpréter les messages symboliques véhiculés par la vie, et la

¹ Cf. Annexe n°01.

² « Dans la vie tout est signe ».

deuxième¹ à la maturité morale et psychoaffective et à l'authenticité intellectuelle et morale.

- La rubrique **critique** présente le roman comme un arsenal de questions / réponses, étant son point positif, mais avancées avec une philosophie profonde selon l'enquête, étant son point négatif. **L'appréciation du roman par une argumentation de l'avis personnel** est donc claire mais peu développée et peu solide, et **l'esprit critique** activé dans cette partie est superficiel mais nuancé.
- **La portée éducative du roman** est vue alors dans ce questionnement qu'il déclenche, qui concrétise l'effet moral et intellectuel sur l'apprenant. Ceci manifeste un attrait pour ses principes mais une répulsion envers sa méthode et sa profondeur.
- **La première question** a été correctement répondue, l'apprenant a compris que l'amour propre est présenté par l'auteur comme une qualité. Cependant, d'après l'expression de l'enquête : « il s'agit d'un amour fort au sein duquel l'un sacrifie et veut le bien de l'autre », nous avons pu déduire que le sens exact du terme « amour-propre » n'a pas été décelé². Il a été saisi alors comme le sentiment d'affection et d'attrait particulier pour quelqu'un et non d'estime de soi-même qui entraîne l'autonomie intellectuelle et morale.
- Le passage support de **la deuxième question** a été interprété comme étant la clarté de vision vis-à-vis l'univers que procurent la grande volonté et la poursuite d'un objectif qui « va expirer toute l'énergie autour de nous (...) (et) consommer notre pensée » selon l'apprenant. **La lecture symbolique, interprétative** est fortement présente.
- Pour ce qui est de sa position par rapport à cette formulation, elle est positive d'après son propos : « cette citation me semble vraie ». L'expression de l'avis personnel et son argumentation sont également repérés dans cette partie ainsi que **l'esprit critique nuancé et ouvert**.

¹ « Personne ne peut fuir son cœur, c'est pourquoi il vaut mieux écouter ce qu'il dit »

² Le terme « amour propre » a été bien expliqué aux enquêtés mais en phase de production écrite et non de réalisation de la fiche de lecture .Cf. Chapitre IV. Approche d'encadrement et de collecte des productions écrites p 246.

- Les pseudos philosophiques qui font objet de **la troisième question** ont été brièvement expliqués, avec une subjectivité et une profondeur modérée. A titre d'exemple, l'apprenant formule en définissant la légende personnelle « c'est se connaître, c'est se découvrir, connaître la raison de son existence ».

Cette réponse relève d'une **lecture semi symbolique et semi interprétative**.

- Les leçons morales et intellectuelles tirées par l'apprenant, recherchées par **la quatrième question** sont denses et à forte valeur à savoir : la nécessité de vivre l'instant présent et d'apprécier les grâces, l'importance de la poursuite des rêves et l'aptitude de la quête d'authenticité à l'intérieur à nous à changer notre vie.

A partir de là nous pouvons dire alors que le produit concret de cette lecture est partiellement atteint.

L'intérêt humain est donc au cœur de cette réflexion analysée et **les valeurs morales** transmises dans le roman sont bien été reçues et acceptées. Cette acceptation ou position positive révèle **une sophistication intellectuelle et morale** avec une part de **sensibilité psychoaffective**.

Fiche de lecture n°02

- **Le résumé** reflète en partie **l'interprétation de l'aspect éducatif** du roman notamment dans la morale dégagée au final : « Le vrai trésor c'est de suivre nos rêves », qui reflète l'adhésion à une idée clé de ce dernier et donc **une première trace intellectuelle et morale**.
- La première **citation marquante**¹ par rapport à cet apprenant présente la réalisation du rêve comme raison incontournable de la perte du sens de la vie. Cette idée est philosophique, profonde, fondée sur l'intellectuel mais aussi sur le moral et le psychoaffectif par une réflexion sur le sens de la vie et de l'existence et sur les craintes personnels sous-jacentes. Cependant, son aspect moral est moins

¹ « J'ai peur de réaliser mon rêve et n'avoir ensuite plus aucune raison de continuer à vivre ».

intense que dans la deuxième citation, qui fait objet également de notre deuxième question faisant partie de la dernière rubrique de notre modèle¹.

- **La critique** traduit l'appréciation du roman par cet apprenant et démontre son avis personnel à son égard complètement positif, mais nuancé. Il le voit comme un recueil de conseils données au travers la narration, digne de son succès mondial. La démarche argumentative est donc présente mais peu développée, **l'esprit critique** est timide et **la portée éducative, morale et intellectuelle** du roman apparaît bel et bien dans son rôle de conseiller pour le lecteur.
- **La première question** a été correctement répondue, mais la confusion remarquée dans la première fiche entre amour de soi et amour affectif de quelqu'un est plus clairement visible dans cette fiche de par la réponse : « parce que Fatima soutient sa quête même s'il s'éloigne d'elle ».
- L'interprétation du passage support de **la deuxième question** a été fondée d'une part sur la volonté personnelle et d'autre part elle a été tournée vers le religieux. Les deux facteurs essentiels alors pour la réalisation du but d'après l'apprenant sont la forte volonté et l'aide divin. Au final, il adhère à cette idée en avançant : « je suis d'accord avec ce qu'il dit ». L'expression de l'avis personnel et son argumentation sont également repéré dans cette partie. Cette réponse relève d'une lecture symbolique fortement **interprétative et subjective**.
- L'interprétation des pseudos philosophiques (**troisième question**) est généralement inadéquate hormis celle associée à « **la chance du débutant** ». Cela est signe peut être d'une sophistication intellectuelle et morale partiellement inaboutie à partir de ces idées particulières du roman, compte tenu de leur lecture faussée.
- Les leçons morales et intellectuelles tirées par l'apprenant (**la quatrième question**) sont uniquement deux, d'importance considérable par rapport à l'apprentissage intellectuel et moral : la nécessité de poursuivre le rêve et de se débarrasser de la peur d'échouer.

¹ Le rapport de la citation à l'intellecto-moral est déjà détaillé et expliqué dans le chapitre IV. Questions découlant du modèle de L'Alchimiste p 241.

Le produit concret de cette lecture est donc plus ou moins réalisé. L'intérêt humain est alors pris en compte par cette réflexion analysée et quelques valeurs morales transmises dans le roman sont reçues et acceptées, ce qui mène plus ou moins à une sophistication intellectuelle et morale et à une sensibilité mais émancipation psychoaffective.

Fiche de lecture n°03

- **Le résumé** effectué par cet apprenant à la différence de tous ceux effectués par ses pairs se restreint à une synthèse de l'essentiel de l'histoire, qui ne reflète pas la réflexion morale et intellectuelle de ce dernier en rapport au roman et donc **l'interprétation** est absente dans cette partie.
- Les deux **citations extraites** par cet apprenant concrétisent deux idées intellectuelles et morales préconisés dans le roman. La première¹ souligne le pouvoir du présent sur le futur et donc implique la prise en conscience éthique des conséquences de nos actes et de nos choix à travers le temps. Concernant la deuxième², elle encourage la patience face aux épreuves et transmet une vision optimiste de la vie.
- Dans **la critique**, cet apprenant fait preuve d'un **esprit fortement critique et nuancé** en ce qu'il reconnaît le caractère du roman digne de lecture vu la motivation qu'il procure chez le lecteur pour réaliser ses rêves suivant sa « légende personnelle » mais dans le même temps l'abondance de ses détails perçus par l'enquêté, est susceptible de conduire ce dernier à l'ennui. De plus, Il dénonce la démarche émotionnelle de prise de décisions proclamée dans le roman, dans la mesure où elle « n'est pas bien tout le temps » selon lui.

L'appréciation du roman par une argumentation de l'avis personnel est donc présente, bien développée et bien fondée et **la portée éducative, morale et intellectuelle** du roman selon la réflexion analysée se résume dans la motivation qu'il génère pour la réalisation de soi.

¹ « C'est dans le présent que réside le secret du futur. Si tu fais attention au présent, tu peux le rendre meilleur. Et si tu améliores le présent, ce qui viendra ensuite sera également meilleur »

² « L'heure la plus sombre est toujours celle avant le lever du soleil ».

- **La première question** a été correctement répondue mais toujours en présentant une mécompréhension de la requête à l'instar des deux fiches précédentes, ce qui apparaît dans la réponse : « l'amour, en aucun cas, n'empêche un homme de suivre sa légende personnelle ».
- L'extrait servant de base à **la deuxième question** a été interprété en prenant appui sur le rôle de la persévérance et de la détermination dans la réussite. Cependant, cette idée n'est pas entièrement soutenue par l'enquêté qui formule : « de mon point de vue, je suis d'accord avec l'auteur, mais nous n'obtenons pas toujours tout ce que nous voulons. Je crois au destin et que tout ce que nous obtenons dans la vie est censé être, que cela nous plaise ou non ». Il voit alors le destin comme la force la plus décisive pour réussir quoique soit l'attitude personnelle à cet égard.

L'argumentation de l'avis personnel est fortement présente dans cette partie aussi d'une manière **nuancée** qui confirme l'implication de l'apprenant dans sa lecture, son appréciation et sa **lecture symbolique et interprétative** à l'extrême, compte tenu de la singularité de sa réflexion.

- Les pseudos philosophiques sujets à explication dans **la troisième question**, ont été **interprétés** longuement de façon remarquable et impressionnante, avec une forte subjectivité, singularité, profondeur et trace morale et intellectuelle. A titre d'illustration, nous présentons l'interprétation de « **la légende personnelle** » comme telle :

« Le sens de la légende personnelle, c'est le rêve de la personne. Chacun de nous a un rêve depuis qu'il était petit, ce rêve qu'on veut réaliser. Toujours, le petit garçon dit son rêve sans peur, mais lorsqu'il grandit rapidement la peur commence à le contrôler, qu'il est impossible de réaliser son rêve, jusqu'à ce qu'il abandonne son rêve »¹.

- Les leçons morales et intellectuelles retenues par l'élève dans le cadre de **la quatrième question** sont très significatives et importantes. Selon ce dernier le

¹ L'apprenant résume par ces propos le problème qui a animé notre étude. En effet, c'est justement à cette sensation, à cette peur et à cette faiblesse que notre démarche tend à confronter par le développement des compétences morales et intellectuelles.

roman lui a appris à accepter le présent, à ne jamais abandonner son but malgré l'échec et que la réussite dans l'avenir est le résultat de ses actions actuelles.

Nous pouvons dire alors que les rudiments du produit concret de cette lecture sont apparents, l'intérêt humain est suscité et des valeurs morales et intellectuelles sont reçues et partiellement adoptées. En d'autres termes, la sophistication intellectuelle, morale et psychoaffective est atteinte mais en autonomie.

Fiche de lecture n° 04

- **Le résumé** contenu dans la présente fiche fait référence à **une réflexion morale et intellectuelle** notamment à travers la mise en relief des enseignements assurés par les maîtres instructeurs, à savoir : la positivité de vision, l'écoute du cœur et la valeur de l'amour. Ceci est une trace implicite des rudiments **d'une interprétation réfléchie** du roman et de **la prise en conscience de son intérêt humain** et d'une première **appréciation** du roman.
- **Les citations marquantes** exposées dans les fiches sont deux. La finalité de la première¹ est ambiguë, mais son interprétation symbolique peut déboucher sur l'immatérialité du trésor qui peut constituer le voyage en lui-même dans le roman et ses innombrables leçons morales et intellectuelles sous-jacentes. Par contre, la deuxième² relève d'une valeur morale et intellectuelle essentielle : le courage accompagné de la réflexion consciente et affirmée.
- **La critique** menée par cet enquête révèle **son esprit peu critique** dans la mesure où il s'agit d'une lecture descriptive de l'œuvre plus qu'une **appréciation personnelle**.

L'avis personnel est présent mais **peu argumenté**, superficiel, implicite et non nuancé. Toujours est-il que l'apprenant décrit le roman comme une magnifique légende porteuse d'un message qui encourage la poursuite des rêves et la création de la légende personnelle. Cela traduit **sa portée éducative, morale et intellectuelle** par rapport à lui.

¹ « Si tu viens jusqu'ici, tu trouveras un trésor ».

² « Ne désespère, il n'y a qu'une chose qui rend un rêve impossible : la peur d'échouer ».

- **La première question** a été correctement répondue. Toutefois, la courte réponse entrave le repérage du sens effectif saisi par cet apprenant par rapport au terme amour propre, et ainsi la vérification si cet apprenant est tombé dans le même piège que ses pairs.
- Le passage présenté dans la **deuxième question** a été interprété en se reposant sur le rôle de l'entourage, de son aide, de son assistance et de sa bienveillance pour faire réaliser le rêve d'une personne quelconque.

Sa position vis-à-vis cette interprétation quant à elle, est négative en ce que l'enquête avance : « je pense que c'est faux, parce que si c'est vrai, Santiago n'aurait pas voler par l'assaut des brigands ¹ ». Il fait référence pour défendre sa position aux obstacles identifiés dans l'histoire.

L'argumentation de l'avis personnel et **l'esprit critique** sont présents dans cette partie qui confirme l'interprétation réfléchie de l'apprenant, son implication dans sa lecture et dans son **appréciation**.

- Aucun pseudo philosophique avancé par **la quatrième question** n'a été expliqué dans cette fiche et aucune tentative d'interprétation n'a été notée. Cette rubrique a été laissée complètement vide vu peut être l'ambiguïté ou la complexité des notions par rapport à cet apprenant en particulier ou sa compétence interprétative insuffisamment développée.
- La réponse de **la quatrième question** de la présente fiche met la lumière sur les leçons morales et intellectuelles assurées par le roman en faveur de cet enquêté, formulées comme suit : le sens le plus complexe émerge de la plus grande simplicité, la nécessité d'adopter une vision positive et de ne jamais abandonner les rêves.

Les rudiments du produit concret de cette lecture sont donc plus ou moins perceptibles, l'intérêt humain est suscité et quelques valeurs morales et intellectuelles sont reçues et adoptées pour mener à une sophistication intellectuelle et morale.

¹ L'expression est relativement mal formulée, mais elle a été reprise comme telle pour le besoin de l'authenticité de la crédibilité de l'analyse. La partie erronée peut être corrigée ainsi : « Santiago n'aurait pas subi l'assaut des brigands ».

Fiche de lecture n°05

- **Le résumé** figurant dans cette fiche suggère les **principes intellectuels et moraux** présentés par le principal maître initiateur dans le roman L'Alchimiste, selon l'enquête : l'interprétation des signes, l'écoute de l'âme du monde, la réalisation de la légende personnelle et l'attention au langage du cœur. Sa synthèse descriptive, analytique, appréciative et **interprétative** est bien réfléchie, singulière et optimale en ce qu'elle fait le lien avec des lectures antérieures similaires. Pour l'enquête, ces principes trouvent ses premières origines d'abord dans « Mille et une nuits » et puis dans « Le Conte du Rêveur » de Jorge Louis Borges inspiré à son tour d'un conte d'Al-Ishaqi (non précisé).
- La seule **citation** qui a attiré l'attention de l'enquête est celle sujette à explication dans la deuxième question (partie de la rubrique « Questions »), qui témoigne d'une prise de conscience morale et intellectuelle assez nette et claire¹.
- **La critique** incluse dans cette fiche reflète **l'appréciation** et la grande satisfaction de l'enquête vis-à-vis le roman. Il fait preuve d'un **esprit critique** particulièrement favorable aux messages transmis par cette lecture. Selon lui L'Alchimiste est « un livre simple à parcourir, et pourtant riche en enseignement » en ce qu'il emmène le lecteur en un voyage spirituel, lui suscitant une réflexion profonde.

L'argumentation de son avis personnel est donc solide et bien développée, et **la portée morale, intellectuelle et éducative** du roman quant à elle par rapport à l'apprenant consiste à enraciner en lui l'importance de la poursuite des rêves et de l'écoute du cœur en ce faisant.

- **La première question** a été faussement répondue vu la mauvaise interprétation du terme amour-propre qui, à la différence de celle commise par les pairs (fiches n° 01, 02, 03), elle n'est pas centrée cette fois-ci sur l'amour affectif envers

¹ Le rapport de la citation à l'intellecto-moral est déjà détaillé et expliqué dans le chapitre IV. Questions découlant du modèle de L'Alchimiste p 241.

quelqu'un mais plutôt sur le contentement de sa condition contrainte provoqué par l'absence de détermination. Cette déduction est faite d'après l'expression « son amour-propre l'empêche de réaliser son véritable potentiel ». Il voit alors qu'il est présenté dans le roman comme un défaut, mais dans la vie réelle il est souvent considéré comme une qualité.

- L'interprétation du passage proposé dans **la deuxième question** suit cette fois-ci une piste totalement distincte des précédentes mais d'une grande profondeur intellectuelle. Elle s'appuie sur une croyance s'inscrivant dans le champ du développement personnel : « la loi d'attraction ». Selon l'apprenant, le passage réfère à cette loi qui postule que la vision claire de nos désirs et la concentration sur nos objectifs sur le plan émotionnel et mental, peuvent attirer tous les facteurs d'aide pour concrétiser ces désirs.

Par ailleurs, l'apprenant avance : « en ce qui concerne ma position à l'égard de cette affirmation, je peux vous dire que cette affirmation est populaire dans les milieux de la croissance personnelle et de la spiritualité ». Sa position au sujet de ce sens est nuancée et critique. Il voit la naïveté et l'insuffisance de l'idée selon laquelle la simple concentration sur le rêve peut garantir son atteinte, malgré l'aide certain qu'elle apporte. Il estime bien le rôle de la persévérance et du travail acharné au même titre que la réflexion positive pour atteindre le rêve.

- Les pseudos philosophiques (**troisième question**) ont été interprétés de manière originale avec une subjectivité extrême et une grande profondeur morale et intellectuelle. Nous présentons l'extrait représentatif, de l'explication du pseudo : « La légende personnelle » :
« La légende personnelle est liée à notre destinée et à notre raison d'être sur terre. Selon le livre, nous devons avoir le courage de poursuivre notre Légende Personnelle, même si cela implique de quitter notre zone de confort et de prendre des risques ».
- Les leçons morales et intellectuelles tirées du roman (**quatrième question**), sont pleinement révélatrices du produit intellectuel et moral concret. Elles ont enseigné l'apprenant principalement à : suivre ses rêves, être ouvert aux opportunités, écouter son intuition et apprendre de ses échecs.

L'intérêt humain est vivement stimulé et les valeurs morales et intellectuelles sont assimilées de manière autonome et ainsi la sophistication intellectuelle et morale est bien approuvée.

Fiche de lecture n°06

- Cette fiche **résume** le roman non seulement en faisant allusion à **l'apprentissage intellectuel et moral** du héros qui souligne les idées clés du roman, à l'instar des autres fiches, mais aussi en s'étendant vers l'avantage pour le lecteur vis-à-vis cet apprentissage. Cet avantage se résume alors selon l'enquête à l'identification au héros qui lui permet de comprendre la nécessité de poursuivre son rêve à tout prix. L'apprenant alors par cette réponse **prend pleinement en considération l'intérêt humain** du roman et atteint le degré **interprétatif** et **réflexif** le plus avancé, de celui-ci ainsi que de sa finalité première.
- Plusieurs **citations** (05) ont marqué cet apprenant, ancrées toutes plus ou moins dans le moral et l'intellectuel, nous soulignons l'orientation des deux majeures. La première¹ invite à la résilience, à la maîtrise de soi, à la rétrospection et au lancement dans la quête de soi sans aucune crainte. Et la deuxième² met en valeur le maintien d'espoir, essentiel pour affronter la vie, les propres sentiments et garder son équilibre moral et réflexif sur soi.
- **La critique** mise en lumière dans cette fiche est brève et concise, et complètement positive. Elle témoigne d'**un esprit critique** de l'apprenant très favorable au roman, en ce que ce dernier le considère comme « une pépite » qui tend à transmettre le message : « vivons notre légende personnelle ». Ce qui résume simplement **la portée morale, intellectuelle et éducative** par rapport à lui. Ainsi **l'argumentation de l'avis personnel et l'appréciation** de l'œuvre sont limpides mais peu approfondies.
- **La première question** a été correctement répondue, mais tout comme la fiche précédente, la réponse est courte, ce qui embrouille l'identification du traitement sémantique de cette question effectué par l'apprenant.
- Dans la réponse de **la deuxième question**, nous observons pratiquement la même interprétation du passage, proposée par la fiche n° 04, ainsi que le même avis exprimé à son égard mais avec quelques nuances sémantiques, une radicalisation de la

¹ « La crainte de la souffrance est pire que la souffrance elle-même ».

² « Ne t'abandonne jamais au désespoir ... Cela t'empêche de pouvoir converser avec ton cœur ».

position (non nuancée) et une expression complètement différente. L'interprétation est alors fondée sur l'aide du monde extérieur crucial pour s'épargner des obstacles de la vie. L'idée qui se trouve dénoncée ou encore reprochée par l'enquêtée qui formule : « à mon avis, c'est le plus gros mensonge, car nous allons faire face à de nombreux problèmes et obstacles, et si c'était vrai, le voleur n'aurait pas pris l'argent de Santiago ». Il fait référence pour argumenter sa position la fois aux obstacles mis en avant dans l'histoire ainsi que ceux de la vie réelle.

L'argumentation de l'avis personnel est présente dans cette partie qui confirme l'interprétation réfléchie de l'apprenant, son implication dans sa lecture et dans son **appréciation**. Cependant, **son sens critique** perd une partie de sa lucidité vu la radicalisation et la fermeté de la position.

- **La troisième question** a été totalement négligée.
- Les leçons morales et intellectuelles synthétisées dans le cadre de **la quatrième question** portent sur : l'estime de soi, l'autodétermination, le refus de la réalité frustrante et l'ambition pour modeler la réalité selon ses souhaits.

Les rudiments du produit concret de cette lecture sont donc plus ou moins perceptibles, l'intérêt humain est partiellement suscité et quelques valeurs morales et intellectuelles sont reçues et adoptées pour mener à une sophistication intellectuelle et morale avec quelques ajustements nécessaires.

Fiche de lecture n°07

- **Le résumé** réalisé par cet apprenant présente **un aspect intellectuel et moral** et se fonde sur **une interprétation profonde**. Il voit l'histoire comme un voyage initiatique constitué en une traversée des frontières extérieures (géographiques) qui développe l'espace intérieure du personnage principal et lui révèle **le sens de la vie**.
- **Les citations marquantes** dégagées par cet enquêté sont deux, qui témoignent d'une attention au côté **intellectuel et moral** du roman. La première est la même que la deuxième dégagée dans la fiche n°03, sa correspondance morale et intellectuelle a été déjà mis en avant¹, tandis que la deuxième², de sa part, souligne un ensemble de valeurs : la résilience, la détermination et le courage de progresser

¹ Cf. Fiche de lecture n°03 p 283.

² « Quand on ne peut revenir en arrière, on ne doit se préoccuper que de la meilleure manière d'aller de l'avant ».

malgré les difficultés et le passé jugé meilleur, aussi, le choix responsable, réfléchi, constructif et irréversible à l'égard de l'avenir. Elle met en valeur alors la primauté de l'action sur le regret du passé et la nostalgie.

- La rubrique « **critique** » n'a pas été renseignée, elle ne trouve aucune place dans cette fiche. **L'appréciation** et **l'avis personnel** de l'apprenant donc vis-à-vis du roman ne sont pas exprimés et son **esprit critique** apparaît de manière faible et limitée.
- La réponse de **la première question** est fautive, très courte et incomplète. Sa courte longueur nous empêche de déceler la raison de cette défaillance (à l'instar des fiches n°4 et 06).
- La réponse de **la deuxième question** prend la même orientation que celle de la fiche précédente (n°06) fondée sur « la loi d'attraction ». L'interprétation alors du passage présenté, est assez profonde sur le plan intellectuelle notamment mais moins que la précédente.

L'apprenant souligne simplement en ce faisant, le rôle de la concentration sur le but dans le processus de son attirance. Cependant, **son avis personnel** à son égard n'a pas été communiqué, et son **esprit critique** reste toujours flou.

- **La troisième question** n'a absolument pas été répondue. Les pseudos philosophiques proposés n'ont suscité aucun effort d'**interprétation** ou un intérêt accordé à leur explication de la part de l'enquêteur.
- Les leçons morales et intellectuelles tirées (**quatrième question**) sont plus ou moins révélatrices d'un produit intellectuel et moral. Elles sont centrées principalement sur l'importance de : la concentration sur le présent, la persévérance, le contentement, la négation du hasard et la persistance du rêve.

Nous pouvons dire alors que l'intérêt humain est relativement stimulé. Cependant, la réception des valeurs morales et intellectuelles est floue et le plus probablement peu effectives et peu manifestes et ainsi la sophistication morale et intellectuelle est faible.

Fiche de lecture n°08

- **Le résumé** présenté dans cette fiche est bien plus **profond** que les autres, généralement équilibrés entre narration et interprétation morale et intellectuelle. Par contre, celui-là est très interprétatif et significatif sur les plans moral et intellectuel plus que sur le plan narratif neutre. En effet, il souligne le rôle des maîtres dans la

construction d'un « archétype initiatique » au travers d'un objectif matériel (le trésor) qui mène à la révélation de soi-même. Ainsi s'implique une méditation sur le destin, la liberté, la conscience humaine spirituelle qui combine l'écoute des signes relevant à la fois du cœur (intérieurs) et du monde (extérieurs).

- Une seule **citation**¹ est soulignée dans cette fiche. Elle véhicule la même signification que la deuxième citation soulignée dans la fiche n°01², centrée sur l'élévation morale et intellectuelle à travers l'authenticité et la recherche du sens.
- **La critique** du roman mise en évidence dans cette fiche est très subjective et **appréciative**. Son côté positif a été déjà abordé dans le résumé, cette partie donc traite uniquement son côté négatif par rapport à l'apprenant, elle témoigne de ce fait **d'un esprit critique et nuancé**.

L'apprenant commence sa critique par « ce qui m'a moins plus », **son avis personnel** est donc bel et bien exprimé et **argumenté très solidement** mais en s'éloignant carrément cette fois-ci de l'aspect intellectuel et moral de la lecture (traité déjà dans le résumé) au profit de celui scriptural³.

- La réponse de **la première question** est entièrement correcte. C'est la seule parmi toutes les autres, qui témoigne d'une compréhension correcte et exacte de la requête et du terme « amour-propre » et aussi d'une **interprétation morale et intellectuelle aboutie**. En effet, l'apprenant trouve que l'amour-propre est présenté par l'auteur comme une qualité qui se manifeste dans la confiance à son propre esprit.
- La réponse de **la deuxième question** implique une **interprétation** du passage brève et concise, axée sur le moral et l'intellectuel qui met en évidence l'importance de la croyance aux objectifs et de l'agir avec détermination dans l'augmentation des chances de succès. Pour l'ensemble de ces raisons l'apprenant formule « je suis d'accord avec cette idée ». **Son avis personnel** est donc exprimé et **son esprit critique** s'accroît encore plus.
- La précision, la complétude, l'originalité et la profondeur morale et intellectuelle sont bien apparents dans l'interprétation des pseudos philosophiques (**troisième question**) proposée dans cette fiche. Pour illustrer ce constat nous présentons

¹ « Ecoute ton cœur. Il connaît toute la chose ; parce qu'il vient de l'Ame du monde, et qu'un jour il y retournera »

² Cf. Fiche de lecture n°01 p 279.

³ Pour le besoin donc de la rigueur méthodologique, l'analyse de cette critique va faire partie du volet scriptural. Cf. Fiche de lecture n°08 p 299.

l'interprétation du « Principe favorable » et de la « Chance du débutant » successivement : « la croyance de l'univers aide ceux qui poursuivent les rêves », « les premiers pas vers les rêves ».

La réalisation de soi comme principale valeur intellectuelle et morale est au cœur alors de ces interprétations.

- La prise en conscience morale et intellectuelle apparaît plus clairement dans la réponse de **la quatrième question**. Au terme de cette lecture l'enquêté a appris principalement à poursuivre inévitablement ses rêves, à se faire confiance, à apprendre des épreuves et à écouter son cœur.

L'intérêt humain est vivement stimulé et les valeurs morales et intellectuelles sont assimilées de manière autonome et ainsi la sophistication intellectuelle et morale est bien approuvée.

❖ Sur le plan scriptural

Fiche de lecture n°01¹

- D'après la réponse à **la dernière question** qui cherche à évaluer à titre initiale la composante linguistique de la compétence scripturale de l'apprenant, nous apprenons qu'aucune difficulté langagière n'est rencontrée par ce dernier. Pour lui, la langue du roman est facile, le lexique est accessible mais qui nécessite une grande concentration pour comprendre son sens exacte, ce qui réfère à sa bonne interprétation et à sa lecture symbolique dans ce contexte romanesque éducatif.
- Au niveau **matériel**, la ponctuation et la majuscule ne sont pas toujours respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est élémentaire, plusieurs erreurs de conjugaison ont été notées. Nous citons par exemple celle relative à l'emploi du présent de l'indicatif au lieu de l'infinitif du verbe référer dans : « cela veut réfère ».
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées hormis deux erreurs constatées dont nous citons l'expression « jusqu'à le Sahara » qui reflète une

¹ Cf. Annexe n°01.

mauvaise utilisation de la contraction entre la préposition « à » et le déterminant « le ».

- La maîtrise de l'orthographe est limitée vu la multitude d'erreurs à ce niveau qui ont marqué cette fiche à savoir : « trésore », « beger », « fuire », « autoure », « ojectif » et « appricier » au lieu de « trésor », « berger », « fuir », « autour », « objectif » et « apprécier » successivement.
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont généralement significatifs et clairs mais avec quelques interférences sémantiques, telles que « il faut essayer pour atteindre son objectif ».
 - Le vocabulaire est riche et pertinent : la terminologie met l'accent sur l'aspect surtout intellectuel.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont quasiment absents, la ponctuation les remplace.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et atteignent partiellement l'effet recherché.

Fiche de lecture n°02

- La réponse de **la dernière question** démontre l'accessibilité langagière du roman par rapport à l'apprenant et donc sa bonne compétence linguistique scripturale. Il trouve que la langue d'écriture est simple et doit être accessible pour tout le monde sans aucune difficulté perçue.
- Au niveau **matériel**, la ponctuation et la majuscule sont généralement respectés.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est bonne, une seule erreur de conjugaison a été constatée qui peut être considérée même comme erreur d'inattention résultant de l'oubli d'ajout du verbe faire dans l'expression : « Coelho nous a découvrir ».
 - Dans plusieurs parties de la fiche, les règles morphosyntaxiques ne sont pas respectées, par exemple dans l'expression « partir de rechercher » au lieu de « partir à la recherche ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est signalée.
- Au niveau **sémantique**

- Les propos sont généralement significatifs et claires mais avec quelques interférences sémantiques, telles que « un homme patient de ne pas lâcher son rêve ». La terminologie intellectuelle et morale est bien présente.
- Le vocabulaire est simple et modeste.
- L'analyse est cohérente et progressive.
- Les articulateurs logiques sont peu manifestes.
- Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent plus ou moins l'effet recherché.

Fiche de lecture n°03

- L'apprenant témoigne en répondant à **la dernière question** de la clarté de la langue du roman, de la simplicité de ses termes et normalement, de l'absence des difficultés de lecture pour tous les lecteurs selon lui. Il témoigne ainsi également de sa compétence linguistique scripturale à vérifier dans ce qui suit.
- Au niveau **matériel**, la majuscule est en majorité respectée alors que la ponctuation est peu respectée : les phrases sont longues et comportent énormément de virgules.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale, aucune erreur de conjugaison n'a été marquée.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées hormis quelques erreurs notées dont nous évoquons l'ordre maladroit des mots, constaté dans l'expression « une langue que nous communiquons est la langue du monde ».
 - La maîtrise de l'orthographe est performante. Les normes orthographiques sont toujours respectées.
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont parfois flous vu la multitude des interférences sémantiques, telles que « il est ce qu'il est vraiment une tentative de consolider les concepts », « le petit garçon dit son rêve », etc.
 - Le vocabulaire est simple et significatif notamment sur le plan intellectuel et moral.
 - L'analyse est généralement cohérente et progressive mais les interférences et les phrases longues parfois diminuent sa cohérence.
 - Les articulateurs logiques sont quasiment absents, la ponctuation les remplace.

- Les substituts sont généralement maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent à un degré notable l'effet recherché.

Fiche de lecture n°04

- D'après la réponse à **la dernière question**, nous apprenons que le répondant trouve la langue du roman comme accessible et compréhensible pour toutes les générations. Egalement, sa richesse du vocabulaire et son ton philosophique profond sont vus par ce dernier, comme une qualité et non comme un défaut comme considéré par l'un de ses camarades (fiche n°01). Cela est signe alors d'une bonne compétence linguistique scripturale à confirmer selon qui suit.
- Au niveau **matériel**, la ponctuation et la majuscule sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale, aucune erreur de conjugaison n'est remarquée.
 - Les règles morphosyntaxiques ne sont pas toujours respectées, notamment dans l'expression « une langue compréhensible pour tout les générations » qui correspond à une erreur liée à l'accord de l'adjectif indéfini « tout » avec le nom commun « générations ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont généralement clairs et significatifs notamment sur le plan intellectuel et moral mais avec quelques petites interférences sémantiques, telles que « si c'est vrai, Santiago n'aurait pas voler par l'assaut des brigands ».
 - Le vocabulaire est simple et pertinent.
 - L'analyse est cohérente et progressive. Le peu d'interférences sémantiques n'obstruent pas l'accès au sens ni la cohérence sémantique.
 - Les articulateurs logiques sont quasiment absents, la ponctuation les remplace.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent approximativement l'effet recherché.

Fiche de lecture n°05

- En répondant à **la dernière question**, l'enquête confirme l'accessibilité et la facilité langagière du roman et donc il indique son bon niveau de compétence linguistique scripturale. Cela apparaît selon lui dans le ton direct, fluide sans aucune complexité constatée dans le vocabulaire ni longueur et ambiguïté dans les phrases. D'un autre côté, sa réflexion associe cette fluidité de la langue à sa présentation de nature narrative mais philosophique et spirituelle qui peut être accessible même pour les lecteurs peu intéressés par ces domaines précédents ou peu sensibles généralement à la profondeur.
- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale, aucune erreur de conjugaison n'a été notée.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, hormis une seule erreur liée au mauvais choix du pronom relatif et aussi à l'oubli de l'auxiliaire être dans l'expression : « les quatre clés, que selon lui :... », corrigée ainsi : « les quatre clés qui sont selon lui : ... ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont très significatifs sur le plan moral et intellectuel, et aussi, pertinents et explicites. Aucune interférence sémantique n'est notée.
 - Le vocabulaire est riche, adapté, et bien choisi.
 - L'analyse est tellement cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont utilisés et maîtrisés, tels que : cependant, également, etc.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent pleinement l'effet recherché.

Fiche de lecture n°06

- **La dernière question** qui concerne l'accessibilité langagière du roman par rapport à l'enquête et donc qui informe en partie sur sa compétence scripturale n'a carrément pas été répondue.

- Au niveau **matériel**, la majuscule est plus respectée que la ponctuation.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale, aucune erreur de conjugaison n'est remarquée.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, hormis une erreur liée à l'accord en nombre entre déterminant et nom dans : « nos rêve »
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont pertinents et explicites sur le plan intellectuel et moral. Une seule interférence sémantique a été constatée dans l'expression : « tomber dans les obstacles ».
 - Le vocabulaire est varié et approprié.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont quasiment absents, la ponctuation les remplace.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent relativement l'effet recherché.

Fiche de lecture n°07

- **La dernière question** qui concerne l'accessibilité langagière du roman par rapport à l'enquête et donc qui informe en partie sur sa compétence scripturale a été répondue de manière très brève, peu développée et moins parlante quant à cette compétence : « oui, bien sûr ».
- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé, excepté une seule erreur observée, résultant d'une mauvaise conjugaison du verbe jaillir au présent de l'indicatif dans : « il jaillis ».
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**

- Les propos sont pertinents et clairs, la terminologie se rapporte à l'intellecto-moral.
 - Le vocabulaire est modeste, peu varié mais approprié.
 - L'analyse est cohérente et progressive mais non exhaustive et incomplète.
 - Un seul articulateur logique est mobilisé : ainsi.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent en partie l'effet recherché. Malgré la multitude des blancs dans la fiche, ce qui diminue l'intensité de son effet, les rubriques remplies sont d'une certaine manière alignée avec leurs objectifs.

Fiche de lecture n°08

- **La critique**¹ formulée dans cette fiche induit la simplicité excessive du message philosophique proche du langage usuel des lecteurs, ce qui réduit sa richesse littéraire et diminue sa valeur pour les lecteurs qualifiés. Ce qui présente donc un atout pour le scripteur de la fiche n°05², présente à l'inverse, une faiblesse pour le scripteur de la fiche ci-présente. Cependant, cela est à la fois signe de l'expertise lectorale de cet apprenant et de sa compétence linguistique scripturale.
- **La dernière question** centrée sur l'évaluation de la langue du roman par l'apprenant, elle débouche donc inéluctablement (compte tenu de la critique) sur la simplicité et la fluidité du message malgré sa profondeur et sa combinaison entre narration et philosophie. Peu abstrait alors, le message reste facilement saisissable de tout lecteur, selon le répondant.
- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
- Le système des temps est généralement maîtrisé, excepté deux erreurs liées à l'emploi du participe passé au lieu de l'infinitif dans les expressions : « pour écouté » et « peut manqué ».
 - Les règles morphosyntaxiques ne sont pas toujours respectées. Nous notons en effet, trois erreurs à ce niveau une liée au mauvais choix prépositionnel dans « il

¹ L'analyse du volet scriptural de la fiche prend en compte cette fois-ci la critique exprimée par l'apprenant vu sa forte révélation à cet égard

² Cf. Fiche de lecture n°05 p 297.

invite pour écouté », une autre au mauvais choix à la fois de la préposition et du déterminant dans « la confiance à sa propre esprit » et une troisième liée à l'absence de l'élision dans « le enseigne ».

- La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.

- Au niveau **sémantique**

- Les propos sont généralement pertinents et clairs, en lien étroit avec le moral et l'intellectuel, mais avec deux petites interférences sémantiques dans : « faire confiance a à son âme » et « un bien matériel mais la révélation de soi-même ».
- Le vocabulaire est simple, mais varié et approprié.
- L'analyse est cohérente, progressive et exhaustive.
- Les articulateurs logiques sont utilisés et maîtrisés, tels que : ainsi, aussi etc.
- Les substituts sont maîtrisés.

- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché. L'effort de l'apprenant pour répondre à l'objectif de la fiche est bien perçu.

4.6 Bilan synthétique

Pour éclairer davantage les résultats de ce premier moment de l'analyse, nous voyons convenable de dresser un bilan synthétique de l'ensemble des fiches de lecture de L'Alchimiste à partir de leur analyse détaillée, présentée ci-dessus.

Ce bilan met l'accent uniquement sur les niveaux analytiques intellectuel, moral et scriptural vu l'attention déjà accordée aux niveaux formels et méthodologiques, avec un degré tenu pour suffisant de notre part, pour notre étude en particulier ainsi que pour son contexte spécifique.

Fiches				
Critères d'analyse	Fiche n° 01	Fiche n° 02	Fiche n° 03	Fiche n° 04
Interprétation	Réfléchie et partiellement symbolique	Parfois forte et symbolique et parfois inaboutie.	Profonde et symbolique (hormis dans le résumé)	Parfois profonde et symbolique et parfois absente.

Avis personnel	Exprimé mais peu justifié	Exprimé mais peu justifié.	Solide, fondé et bien développé.	Parfois solide et parfois restreint.
Esprit critique	Ouvert, nuancé mais peu approfondi.	Ouvert, relativement nuancé mais peu approfondi.	Ouvert, fort, approfondi et nuancée.	Ouvert, tempéré et peu nuancé.
Perception de la portée éducative du roman	Validée avec force.	Validée.	Validée.	Validée
Réception des valeurs incluses dans le roman	Validée	Validée partiellement	Validée avec force.	Validée partiellement.
Réflexion sur l'intérêt humain du roman	Bien intégrée	Globalement intégrée	Intégrée	Intégrée.
Originalité et autonomie de réflexion	Modérée.	Perçue globalement	Remarquable.	Perçue globalement.
Subjectivité et émancipation psychoaffective	Partielle	Partielle	intense	Perçue

Sens éthique, intellectuel et moral	Perçue nettement.	Partiel	Modéré.	Modéré

Fiches	Fiche n° 05	Fiche n° 06	Fiche n° 07	Fiche n° 08
Critères d'analyse				
Interprétation	Bien réfléchie, profonde et vivement symbolique.	Parfois réfléchie et profonde à l'extrême et parfois absente.	Profonde et partiellement symbolique.	Extrêmement profonde, symbolique et réfléchie.
Avis personnel	Solide, fondé et bien développé	Exprimé mais peu développé	Non exprimé explicitement	Solide, fondé, limpide et bien développé
Esprit critique	Ouvert, très fort, nuancé et très approfondi.	Non nuancé, peu lucide et partiellement fermé.	Très peu mobilisé.	Ouvert, nuancé, très fort et très approfondie.
Perception de la portée éducative du roman	Validée Avec force	Validée	Non formulée.	Validée avec force.
Réception des valeurs incluses dans le roman	Validée avec force.	Validée partiellement.	Floue et très partiellement validée	Validée avec force.
Réflexion sur	Parfaitement intégré.	Globalement intégrée.	Faiblement intégrée.	Parfaitement intégrée.

l'intérêt humain du roman.				
Originalité et autonomie de réflexion	Très remarquable.	Remarquable.	Quasiment absente	Très remarquable.
Subjectivité et émancipation psychoaffectiv e	Très intense	Partielle	Très peu perçue.	Très intense.
Sens éthique, intellectuel et moral	Affirmé.	Affirmé.	Faible	Affirmé.

Tableau V. 1: Bilan des fiches de L'Alchimiste sur les plans intellectuel et moral.

Fiches	Fiche n° 01	Fiche n° 02	Fiche n° 03	Fiche n° 04
Critères d'analyse				
Accès à la langue du roman	Facile	Très facile	Facile	Très facile
Organisation matérielle.	Limitée	Bonne	Limitée	Parfaite.
Respect des normes	Minimal	Modéré.	Satisfaisant.	Modéré.

morphosyntaxiques				
Rigueur sémantique.	Acceptable.	Partielle.	Limitée.	Acceptable.
Finalité pragmatique	Atteinte globalement.	Atteinte globalement.	Atteinte globalement.	Atteinte partiellement.

Fiches	Fiche n° 05	Fiche n° 06	Fiche n° 07	Fiche n° 08
Critères d'analyse				
Accès à la langue du roman	Facile et fluide	Non défini	Facile	Très facile
Organisation matérielle.	Parfaite	Modérée.	Optimale.	Optimale.
Respect des normes morphosyntaxiques	Notable.	Notable.	Notable.	Très modéré.
Rigueur sémantique.	Optimale.	Acceptable.	Modeste.	Satisfaisante.
Finalité pragmatique	Bien atteinte	Atteinte partielle.	Faiblement atteinte.	Bien atteinte.

Tableau V. 2: Bilan des fiches de L'Alchimiste sur le plan scriptural

Commentaire n°01

La présente analyse sert à décrire de façon intégrale la première partie de notre corpus d'écrits composites, constituée des fiches de lecture de L'Alchimiste. Cette description est faite dans un premier temps de manière détaillée rubrique par rubrique, en cherchant minutieusement les traces d'une prise en compte de nos critères d'analyse dans les moindres aspects des fiches. Cette exploration donne d'une manière ou d'une autre une idée plus claire sur les points de divergence et de ressemblance entre les fiches recueillis.

Ensuite, la synthétisation de cette description nous a semblé nécessaire pour définir des échelles d'évaluation pour l'ensemble des fiches qui permettent leur qualification voire leur comparaison. Nous avons élaboré alors deux tableaux bilans (composés tous les deux de deux annexes) : un consacré à l'analyse intellectuelle et morale et un autre à celle scripturale. Ce traitement se fait généralement selon les mêmes critères définis dans la grille d'analyse.

Au niveau formel, les fiches adoptent une longueur le plus souvent inappropriée mais présentent majoritairement une structure organisée et se caractérisent par un style personnel manifeste, ce qui fournit une base solide et une certaine assurance à cette analyse toute entière. Et **au niveau fonctionnel** basique, elles reflètent **une compétence méthodologique** globalement satisfaisante notamment au niveau des capacités de synthèse.

Plus en profondeur, sur le plan **intellectuel et moral**, l'analyse démontre d'abord que **l'interprétation** des idées clés du roman est le plus souvent profonde, réfléchie et singulière et très rarement inaboutie. L'intensité interprétative s'accroît à l'extrême parfois avec une posture symbolique.

Ensuite, **les avis personnels** à l'égard de ces idées sont exprimés explicitement par la totalité des enquêtés hormis une seule abstention relevée. L'implication des apprenants dans leurs lectures laisse apparaître ainsi ses premiers signes par une appréciation soit développée, adoptée par la moitié des apprenants soit superficielle constatée chez la moitié restante. De ce fait, seulement une moitié développe **un esprit critique** approfondi, mais la plus grande majorité adopte une posture critique ouverte et nuancée.

Quoiqu'il en soit, cette évaluation révèle **la perception de la portée éducative** de la part de tous les enquêtés à l'exception d'un seul qui n'a absolument pas développé une réflexion appréciative ou critique à l'égard du roman. Cette perception est tantôt très fine, nette et marquée et le plus souvent tempérée mais assez significative et correcte.

En général alors 7/8 des enquêtés reconnaissent la dimension éducative effective du roman, mais les principes entiers qui traduisent cette éducation ne sont pas reçus par tout ce nombre. En effet, **la réception de toutes les valeurs du roman, mises en lumière**, est validée justement par la moitié, alors que l'autre moitié n'a reçu qu'une partie de ces principes, ce qui est dû peut être à la nouveauté de cette lecture à forte dimension morale

et intellectuelle voire philosophique pour eux. Néanmoins, la réception de ces valeurs est plus ou moins notée dans la totalité des fiches sans exception, et ces valeurs à portée humaine marquée, impliquent alors **une réflexion sur l'intérêt humain** intégré à son tour dans l'ensemble des fiches. Cette réflexion est le plus souvent affirmée, parfois globalement admise, et une seule fois faiblement ressentie.

Pour ce qui est de **l'originalité et l'autonomie de cette réflexion** manifeste dans l'appréciation de l'œuvre et son interprétation, elle est plus ou moins présente dans tout ce corpus, excepté une seule fiche. Les signes alors de l'implication des apprenants dans la lecture deviennent plus visibles, intensivement chez la moitié et avec moins d'intensité chez le reste.

Ces signes s'accroissent encore avec **une subjectivité et une émancipation psychoaffective** présente dans l'intégralité des fiches analysées mais de façon variable entre présence affirmée dans la moitié, partielle dans l'autre quasi moitié et à peine perceptible dans une seule fiche. Et l'implication dans le genre romanesque éducatif débouche inéluctablement sur l'acquisition d'un **sens éthique, intellectuel et moral** à degrés différents : pleinement identifié chez la moitié des enquêtés, avec un degré moindre chez l'autre quasi moitié et faiblement identifié chez un seul enquêté.

Il est à signaler que cette conclusion n'a pas été tirée uniquement des rubriques adaptées au volet moral et intellectuel à savoir les citations marquantes, la critique et les questions. L'influence éducative du roman a touché même l'alimentation de quelques rubriques à caractère généralement linéaire et superficiel notamment le résumé, comme affirme D. Bessonat : « les résumés sont des condensés des grandes lignes de l'histoire qui permettent leur réactivation en mémoire » (D. Bessonat, 1996 : 112). Cependant, cette rubrique a mérité à son tour un penchant de notre part non seulement pour évaluer la compétence méthodologique mais aussi intellectuelle et morale dans ce cas-là. En effet, une particularité marquante nous a interpellé dans la majorité des fiches : les résumés ne se donnent pas pour fonction unique de re-raconter l'histoire mais aussi de l'interpréter et de donner des avis personnels implicites sur ces concepts pivots, ce qui reflète les premières traces d'un apprentissage intellectuel et moral. Autrement dit, la plupart des résumés témoigne non seulement d'une compétence méthodologique qui permet de dégager et de comprendre l'essentiel d'un récit mais bien plus que l'essentiel. Il s'agit d'une

interprétation profonde manifeste dans cette narration du contenu romanesque qui combine synthétisation et commentaire personnel révélant le propre intérêt pour le roman.

De plus, une part de la compétence intellectuelle et morale s'est même manifestée dans le traitement de la rubrique non adaptée « portrait du personnage principal » qui décrit de manière approfondie et significative les aspects moraux et intellectuels de ce personnage. En plus du résumé alors, cela revêt un rôle confirmateur de l'évaluation accomplie par les rubriques adaptées.

Sur le plan **scriptural**, la **langue du roman** a été facilement accessible par l'ensemble complet des apprenants, aucune difficulté langagière n'a été exprimée ce qui reflète normalement leur bonne compétence linguistique qui doit se refléter sur leurs production écrite notamment les fiches de lecture. Le postulat à vérifier dans ce qui suit.

Au niveau matériel fonctionnel, une minorité des fiches (2) a été organisée de manière limitée, une autre minorité (2) a révélé des erreurs tolérables tandis qu'une majorité (6) ne montre aucune erreur.

Au niveau morphosyntaxique, le respect des règles n'est minimal que dans une seule fiche. Dans le reste des fiches le nombre des erreurs commises est amoindri ou le plus souvent quasiment nul.

Au niveau sémantique, la rigueur de la structuration sémantique notamment en utilisant une terminologie intellectuelle et morale spécifique au romanesque éducative et à L'Alchimiste en particulier est généralement présente mais selon des intensités diverses. Néanmoins, dans la plupart des fiches la rigueur est importante, les interférences sémantiques sont peu nombreuses et la terminologie est significative.

Au niveau pragmatique alors, la finalité est plus ou moins atteinte dans toutes les fiches, qui se conforment toutes à la forme, à l'objet de la fiche de lecture et à l'objectif visé par cette sollicitation avec une amplitude différenciée.

Nous pouvons dire alors que la bonne compétence linguistique de tous les apprenants décelée de leur accès facile au sens du roman est partiellement reflétée dans leurs fiches mais il en reste que les difficultés linguistiques peuvent différer entre la lecture et l'écriture, ce qui produit un petit écart entre l'accès à langue et à sa production par les apprenants.

Synthèse intermédiaire n°01

Même si **les compétences intellectuelles et morales** sont parfois lacunaires ou non entièrement traduites par cette étude du roman, elles sont quand même mises en évidence de façon intégrale mais à degrés différents. En d'autres termes, à partir de cette première exploration nous disons que L'Alchimiste a attiré l'attention des élèves lecteurs aux aspects moraux, éthiques et intellectuels du roman et se sont imprégnés du genre romanesque éducatif. Les rudiments alors d'une compétence intellectuo-morale sont plus ou moins manifestes à ce stade. Et **la compétence scripturale** quant à elle s'avère être généralement satisfaisante malgré quelques insuffisances, notamment en ce qu'elle confirme le constat que nous venons de dévoiler, vu la terminologie utilisée par les apprenants généralement « pédago-éducative » ou « intellectuo-morale » inspirée de notre lecture prescrite. Cependant, la traduction de toutes ces compétences par la réflexion sur la propre vie transcrite dans les productions écrites réceptives, unitaires complètera cette évaluation et donnera une idée plus claire surtout sur la compétence scripturale mieux représentable par un écrit unitaire, librement expressif et non fragmenté.

V. Dépouillement des écrits unitaires : Les productions écrites

5.1 Analyse des productions écrites réceptives¹

Le nombre de productions écrites réceptives reçues est de neuf, alors que celui des fiches remplies est de huit. Un seul apprenant alors membre du groupe expérimental a effectué sa production écrite mais a manqué la première étape centrée sur l'élaboration de la fiche de lecture. Néanmoins, tout le nombre reçu, va être analysé dans cette partie.

I. La forme

- Généralement les productions sont bien organisées, respectent les alinéas et sont réparties en trois paragraphes (introduction, développement et conclusion), hormis trois composées d'un seul paragraphe non précédé par l'alinéa.
- Les écritures sont toutes manuscrites, lisibles et claires dans six copies, et bien soignées dans trois.
- Les rédactions sont toutes de longueur équilibrée entre 10 et 30 lignes.

¹ La consigne à partir de laquelle nous avons reçu ce corpus est présentée et expliquée dans le chapitre IV. Consignes de production écrite p 247.

II. La fonction

❖ Sur les plans intellectuel et moral

Production écrite n°01¹

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il valorise l'orientation personnelle et la décision qui n'émane que des propres principes et qui ne doit être influencée surtout pas, par les avis négatifs, déconstructifs ou racistes.
- Les arguments qui fondent cet avis sont centrées sur : l'aptitude des avis négatifs à influencer toute la vie et à provoquer l'échec immédiat ou différé et la suffisance pour choisir, de la confiance en soi et à ses propres capacités. Ce dernier argument est illustré par le parcours de Santiago, le personnage principal de L'Alchimiste, par le pseudo philosophique traité dans ce dernier « la légende personnelle » voire par un extrait du roman qui souligne le rôle de la détermination pour atteindre le rêve². L'argumentation est donc bien fondée, solide et bien développée et en lien direct avec le roman. **L'esprit critique** alors est réfléchi, très approfondi et ouvert de façon équilibrée en ce qu'il met en valeur l'altérité mais exclue les jugements particulièrement négatifs.
- **Les valeurs soulignées dans le roman** en lien avec la poursuite des rêves, le courage et la confiance en soi en dépit des prescriptions opposées au souhait, sont bien adoptées notamment en empruntant des concepts intellectuo-moraux explicites du roman.
- **Aptitude décisionnelle** visible, forte et assumée et influencée clairement par le roman.
- **Pertinence forte du choix effectué** en ce qu'il favorise l'épanouissement de l'individu qui implique une mise à l'égard des avis défavorables et des appréciations néfastes au bien-être harmonieux avec le vivre ensemble.
- **Sensibilité humanitaire** bien visible dans la valorisation du vivre ensemble et de l'altérité et d'autre part dans la dévalorisation des freins à la sérénité et au confort intérieur.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.

¹ Cf. Annexe n°03.

² « Quand tu veux quelque chose, tout l'univers conspire à te permettre de le réaliser ».

- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées et bien évidentes dans le passage : « je choisis bien évidemment l'orientation personnelle parce que je suis convaincue de mes capacités ». L'implication personnelle, l'affirmation de soi et l'équilibre psychoaffectif sont très manifestes.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** bien affirmés et sophistiqués.

Production écrite n°02

- **L'avis personnel** est relativement clair mais peu justifié. Il est aligné avec l'amour propre qui tient compte de la société mais en posant ses propres limites.
- Les arguments qui défendent cet avis portent d'une part, sur l'objet de l'amour propre fondé sur la connaissance de la propre valeur, la confiance en soi et la célébration de nos propres réussites et d'autre part sur la nécessité d'être entouré des personnes optimistes qui nous encouragent pour atteindre nos buts. Les limites alors mentionnées par l'avis peuvent être interprétées comme définition personnelle du cadre moral sociétal qui guide nos choix.

L'argumentation est donc développée mais légèrement ambiguë et nécessite une interprétation. **L'esprit critique** alors est généralement réfléchi, nuancé et ouvert raisonnablement vu son équilibre valorisée entre morale personnelle et morale collective, mais peu approfondi.

- **Les valeurs soulignées dans le roman** selon laquelle l'amour propre est une condition pour atteindre ses objectifs est bien adoptée mais avec des réserves. De plus, un accent est mis sur le rôle de l'aide de l'entourage pour permettre cette atteinte, en référence aux maîtres initiateurs dans le roman.
- **Aptitude décisionnelle** visible et assumée.
- **Pertinence appropriée du choix effectué.**
- **Sensibilité humanitaire** manifeste dans l'entraide recommandée et dans le vivre ensemble conditionné¹.
- **Originalité et autonomie de réflexion** bien affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** modérées. L'investissement personnel et l'affirmation de soi ne sont peu apparents.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmés, réfléchis et équilibrés

¹ Elle se manifeste avec mesure dans le vivre ensemble conditionné partiellement à la vision collective.

Production écrite n°03

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il prône la dépendance du choix personnel de la propre vision de la vie et la correspondance de ce choix à la personnalité et non à la société.
- Les arguments soutenant cette opinion reposent sur : l'assurance dans le choix qui met en marge tout autre avis, le guidage sensé de la carrière personnelle par le propre désir, la propre satisfaction et non par la satisfaction d'autrui. Pour étayer ces arguments l'apprenant insiste sur le terme « destin » qui n'appartient selon lui qu'à la personne qui le traverse. En d'autres termes, l'idée directrice de ce plaidoyer est que chacun est maître de son propre destin.

L'argumentation est donc fondée et bien développée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, approfondi et ouvert du moment où il soutient implicitement l'altérité et la liberté de penser et d'agir.

- **La valeur soulignée dans le roman** selon laquelle le parcours personnel ne dépend que de la propre vision de la vie est bien adoptée.
- **Aptitude décisionnelle** visible, forte et assumée notamment par le discours sûr et frappant mis en avant par cet écrit.
- **Pertinence nuancée du choix effectué** compte tenu de cette réaction contre la pression sociale qui rejette carrément toutes normes morales.
- **Sensibilité humanitaire** est bien visible dans la valorisation du vivre ensemble et de l'altérité.
- **Originalité et autonomie de réflexion** bien affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées notamment par le passage qui va suivre, faisant apparaître la dénonciation de l'attitude collective et la volonté personnelle de se libérer des préjugés et donc de s'affirmer : « être différent des autres attire pas mal de critiques pourquoi donner autant d'importance aux avis des autres ? »
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmés du moment où cette vision sert à réaliser le bien-être collectif.

Production écrite n°04

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il est fondé sur l'autosuffisance pour la prise de décision malgré les critiques éventuelles de la société, et sur l'amour de soi comme principale condition de l'auto-développement.
- Les deux arguments qui justifient cette position sont peu cohérents et peu clairs, mais peuvent être interprétés premièrement par la nécessité de forger ses propres valeurs en correspondance avec la religion et non avec les traditions sociales qui n'ont rien à voir avec cette dernière et deuxièmement par l'importance de se créer des circonstances meilleures de par des valeurs adéquates même en s'inspirant des personnes inconnues.

L'argumentation est donc fondée et développée mais en partie ambiguë. **L'esprit critique** alors est réfléchi, très approfondi et très ouvert en ce qu'il prône la liberté d'agir même si conforme au modèle conçu par une personne totalement différente, ce qui écarte toute discrimination.

- **La valeur soulignée dans le roman** qui priorise l'écoute de la voix intérieure sur celle extérieure est bien adoptée.
- **Aptitude décisionnelle** moins visible mais présente et assumée.
- **Pertinence appropriée du choix effectué**, qui met en cause toutes normes sociétales particulièrement non religieuses. La référence à un cadre morale est donc présente.
- **Sensibilité humanitaire** bien visible dans la valorisation du vivre ensemble, de l'altérité et de l'emprunt des bonnes valeurs au monde entier.
- **Originalité et autonomie de réflexion** bien affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** modérées.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmé et sophistiqué surtout en tant qu'opposants à toute discrimination.

Production écrite n°05

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il porte sur l'importance de la réalisation de soi mais son indissociabilité de la morale collective. Selon lui ignorer totalement les codes sociaux est une transgression éthique.
- Les arguments qui défendent cet avis sont : la valeur de l'amour propre étroitement liée au respect de l'autre, la nécessité d'un équilibre entre plaisir personnel et valeurs

communes pour éviter l'égoïsme et la non opposition mais la complétion entre règles éthiques et orientation personnelle, condition essentielle pour atteindre le vrai bonheur.

L'argumentation est donc bien fondée, solide et développée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, très approfondi et très ouvert mais en même temps nuancé car équilibré et rationnel.

- **La valeur soulignée dans le roman** qui met en lumière la réalisation de soi et l'altérité est bien adoptée.
- **Aptitude décisionnelle** bien nette, ferme et assumée.
- **Pertinence forte du choix effectué**, qui intègre les normes sociétales dans une perspective ouverte aux autres et non raciste et idéologique.
- **Sensibilité humanitaire** est bien visible dans la valorisation du vivre ensemble harmonieux qui satisfait toutes les parties prenantes et de l'altérité.
- Originalité et autonomie de réflexion bien affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées notamment dans l'implication personnelle et psychoaffective manifestes dans le passage : « je pense que le bonheur naît quand on réussit à se développer tout en respectant l'altérité ».
- Sens éthique, intellectuel et moral affirmés et bien sophistiqués.

Production écrite n°06

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il porte sur l'indifférence au pré jugements, aux critiques et la priorité à la satisfaction de soi sur celle d'autrui.
- Les arguments qui défendent cet avis prennent appui tout d'abord sur la différence qui distingue chaque être humain de ses pairs, et qui le plus souvent se voit critiquée ou même refusée en critiquant ou refusant les principes, les pensées et les rêves singuliers et ensuite l'imperfection humaine qui entraîne inéluctablement la commission d'erreurs, sur lesquelles, personne n'a le droit de juger.

L'argumentation est donc bien fondée et développée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, approfondi et ouvert.

- **La valeur soulignée dans le roman** en lien avec l'importance de la satisfaction de soi en cultivant sa différence est bien adoptée.
- Aptitude décisionnelle visible et assumée.
- **Pertinence nuancée du choix effectué** qui rejette toute forme d'équilibre entre valeurs propres et valeurs collectives ou tout autre cadre normatif.

- **Sensibilité humanitaire** est bien visible dans la valorisation du vivre ensemble et l'acceptation de l'autre mais sans aucune attention aux normes de la société.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées et bien évidentes dans le passage : « personnellement, je ne donne pas d'importance de (à) ces jugements et ces critiques ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmés.

Production écrite n°07

- **L'avis personnel** est clair et justifié, il porte sur la dissociabilité entre l'orientation personnelle et le salut éthique et conditionne l'atteinte des objectifs et du bonheur à l'ignorance totale des normes sociales.
- Les arguments qui défendent cet avis portent sur l'altérité et sur la différence des rêves, des objectifs et des principes ce qui implique une ouverture aux autres, mais se heurte en réalité à un modèle sociétal préétabli de la façon de penser et de se construire. L'argumentation est donc solide et développée et **l'esprit critique** quant à lui est bien réfléchi, approfondi et ouvert.
- **La valeur soulignée dans le roman** selon laquelle la poursuite du rêve ne doit pas être entravée par les contraintes sociales, est bien adoptée.
- Aptitude décisionnelle visible et assumée.
- **Pertinence nuancée du choix effectué** vu son détachement total de la conscience collective et de tout cadre normatif.
- **Sensibilité humanitaire** bien évidente notamment dans l'ouverture aux autres.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées, notamment dans la frustration conduisant à une affirmation de soi ressenties dans l'expression : « je dois ignorer les normes des autres parce que, quoique tu fasses, les gens te jugeront de toute façon ». L'apprenant met l'accent sur l'impossibilité de satisfaire les autres au travers un jugement qui l'engage pleinement.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmés en ce que l'apprenant développe une démarche réflexive qui part avant tout du bien collectif pour arriver au bien personnel.

Production écrite n°08

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il met en évidence le désintérêt total de l'enquête aux points de vues de la société mais son intérêt partiel à ceux de sa famille, mis au second degré par rapport au sien qui met l'accent sur son amour propre.
- Les arguments qui défendent cet avis sont : l'importance de l'amour propre comme condition de la construction d'une personnalité autonome capable de réaliser le bien être, le reflet inéluctable des bonnes valeurs sociétales sur les valeurs personnelles autonomes et l'importance de créer sa légende personnelle en référence à l'idée de réalisation de soi traitée dans le roman.

L'argumentation est donc bien fondée, solide et bien développée et en lien direct avec le roman. **L'esprit critique** alors est réfléchi, très approfondi, nuancé et ouvert de façon équilibrée dans la mesure où, il rejette les normes sociétales rigides ou mauvaises et intègre celles ouvertes qui mènent à l'autonomie morale, tout en prenant compte de la famille.

- **Les valeurs soulignées dans le roman** en lien avec l'autonomie de la personnalité, l'amour de soi, et la réalisation des rêves sont bien adoptées notamment en empruntant des concepts intellectuo-moraux explicites au roman.
- **Aptitude décisionnelle** visible et assumée et influencée directement par le roman.
- **Pertinence forte du choix effectué** vu son insistance sur le rejet des normes sociétales rigides en particulier et non pas le tout ni celle émanant de la famille, dont l'enquête procure un rôle déterminant dans la construction de soi.
- **Sensibilité humanitaire** bien visible.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées et bien évidentes dans le passage : « pour moi, je ne m'intéresse pas à aucun point de vue surtout les avis de la société ». L'implication personnelle et l'affirmation de soi sont bien remarquables.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** bien affirmés et sophistiqués.

Production écrite n°09

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il met en lumière la priorité donnée par l'enquête au bonheur et la satisfaction stimulés par sa réalisation personnelle sans

aucune prise en compte des préjugés ou de toute forme d'ingérence dans sa propre vie.

- Les arguments qui étayent cet avis portent sur : le refus déconstructif de la différence par la plus grande partie de la société au niveau des croyances comme au niveau des capacités ou du style de vie, l'importance de suivre ses passions au cours de cette seule et irrépérable vie, l'inutilité des avis d'autrui face à un choix déterminé et assuré et l'utilité de poursuivre sa légende personnelle en se concentrant sur son rêve et ses objectifs. Le dernier argument alors se réfère directement au roman et récapitule son point focal.

L'argumentation est donc bien fondée, solide et bien développée et en lien direct avec le roman. **L'esprit critique** alors est réfléchi, très approfondi et ouvert mais de façon, peut-être, démesurée vu son rejet total des normes de référence.

- **Les valeurs soulignées dans le roman** en rapport avec la poursuite de la légende personnelle (la réalisation de soi) et l'altérité sont bien adoptées notamment en empruntant des concepts intellectuo-moraux explicites au roman.
- **Aptitude décisionnelle** visible et assumée et influencée directement par le roman.
- **Pertinence nuancé du choix effectué** du moment où aucune forme de prise en compte d'une norme morale n'est révélée.
- **Sensibilité humanitaire** est bien visible par une ouverture et une acception de l'autre avec toutes ses particularités, même ses croyances particulières.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées et bien évidentes notamment dans les passages : « personnellement, dans ma vie je donne toujours la priorité au bonheur stimulé par ma réalisation, ça m'intéresse plus (que) les préjugés des autres » et « on a une seule vie à vivre ». L'implication personnelle, le détachement psychoaffectif du jugement sociétal et la positivité face à la vie sont bien évidents.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** bien affirmés et sophistiqués relativement.

❖ **Sur le plan scriptural**

Production écrite n°01¹

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau morphosyntaxique :
 - La maîtrise du système des temps est modérée, trois erreurs de conjugaison sont commises dans : « la personne devrait suivre ses propres décisions... et n'écoutait pas les gens » où il y a usage de l'imparfait de l'indicatif au lieu de l'infinitif, « je choisi » où le verbe choisir est mal conjugué au présent de l'indicatif, et « il faut jamais peur d'échouer » où l'auxiliaire avoir est absent.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, à l'exception d'une erreur remarquée dans « influencer dans sa vie » où la préposition « dans » est intrusive.
- Le respect de l'orthographe est optimal.
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne. Toutes les questions sont traitées avec structuration.
 - Présence de l'expression de prise de position : « à mon avis ».
 - Les propos sont très significatifs, clairs et très pertinents, avec une seule interférence sémantique : « il voulait d'accepter ses décisions ».
 - Le vocabulaire est riche et très approprié, avec une terminologie intimement liée à l'intellecto-moral et à celui présenté dans L'Alchimiste en particulier.
 - L'analyse est bien cohérente, structurée et progressive.
 - Aucun articulateur logique n'est utilisé, mais cela n'a pas nui à la structuration des idées.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif exemplaire du texte (problématique, position, argumentation, appui de la position) se conforme par excellence à la consigne.

¹ Cf. Annexe n°03.

Production écrite n°02

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est faiblement maîtrisé, plusieurs erreurs de conjugaison sont commises, présentées dans le passage : « l'amour propre signifie qu'on devait aimer (...). célèbre nos réussites (...) nous entourons de .. ».
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées. Une seule erreur liée au mauvais choix prépositionnel est constaté dans : « en rendant compte à la société ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect partielle de la consigne. Les questions avancées dans cette dernière ne sont pas toutes traitées.
 - Présence des expressions de prise de position : « A mon humble avis », « je suis totalement d'accord ».
 - Les propos sont significatifs et clairs. Une seule interférence sémantique est marquée : « nous encourage à terminer nos buts ».
 - Le vocabulaire est modeste, restreint mais adapté, la terminologie se rapporte généralement à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est moins rigoureuse et cohérente.
 - Les articulateurs logiques sont présents et corrects tels que : premièrement, alors etc.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent plus ou moins l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°03

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées hormis avec l'apparition de la minuscule en tout début du texte et du point d'interrogation à la fin d'une phrase déclarative.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé, à l'exception dans l'expression : « se satisfaire et plus important que satisfaire les autres » où « est » (l'auxiliaire être) a été confondue avec « et » (conjonction de coordination).
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées. Uniquement une erreur a été relevée, en lien avec l'usage de la préposition « de » au lieu de la conjonction de subordination « que » dans « en rendant compte à la société ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.
 - Quasi-absence des expressions de prise de position. L'avis est exprimé de manière implicite.
 - Les propos sont pertinents et généralement clairs, avec une seule interférence sémantique dans : « nos choix ne correspondent nos plus à la société » qui peut être aussi une faute d'inattention.
 - Le vocabulaire est riche, varié et adapté et correspond vivement à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est rigoureuse, cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont présents et corrects tels que : d'abord, en plus, etc.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent vivement l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°04

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées hormis dans l'expression : « des autre musulmans » qui met en évidence le mauvais accord adjectif qualificatif/nom.
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect général de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « pour moi ».
 - Les propos sont le plus souvent appropriés mais parfois peu clairs. Plusieurs interférences sémantiques sont notées telles que : « la tradition des soi-disant aveulge à cela ».
 - Le vocabulaire est très modeste, peu varié et ambigu, mais la terminologie est généralement liée à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est moins cohérente.
 - Les articulateurs logiques sont peu présents, un seul articulateur est utilisé : de plus.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont partiellement adaptées à l'intention de communication et réalisent d'une manière ou d'une autre l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°05

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.

- Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
- La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « je pense que ».
 - Les propos sont très pertinents et significatifs, sans aucune interférence sémantique.
 - Le vocabulaire est riche, varié et adapté, avec une terminologie étroitement liée à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est bien cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont parfaitement adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°06

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé. Une seule erreur de conjugaison est commise dans « on commit des fautes ».
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, à l'exception d'une erreur remarquée dans « même ce qui concerne » où la préposition « en » est absente.
 - L'orthographe n'est pas toujours respectée, trois erreurs sont notées dans « la satisfaction de sois », « nos propres chemains » et « différents »
- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.

- Présence de l'expression de prise de position : « personnellement ».
 - Les propos sont significatifs et clairs mais avec une interférence sémantique manifeste : « la proproté » en référence à « la priorité ».
 - Le vocabulaire est modeste mais adapté, avec une terminologie est liée à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est bien cohérente et progressive.
 - Un seul articulateur logique est présent et trop répété : donc.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°07

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées, hormis deux transgressions dans « les gens se jugent toujours. par... » et « pour moi, Les gens... »
- Au niveau **morphosyntaxique** :
- Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées. Nous notons uniquement deux erreurs liées au mauvais accord entre déterminant et nom dans « les gens sont tous différent » et « une autre point de vue ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
- Respect de la consigne.
 - Présence des expressions de prise de position : « d'après moi », « pour moi » et « je pense que ».
 - Les propos sont pertinents et clairs. Cependant deux interférences sémantiques sont constatées dans « je pense que, pour moi, ... » et « dans la vie qu'ils suivent ».

- Le vocabulaire est simple, peu varié mais approprié, la terminologie se rapporte à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont présents et corrects tels que : premièrement, alors etc.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°08

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, à l'exception d'une seule erreur liée à l'ajout inutile de l'adverbe de négation « pas » dans le passage : « je ne m'intéresse pas à aucun point de vue ».
 - Le respect de l'orthographe est optimal.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.
 - Présence des expressions de prise de position : « à mon avis » et « pour moi ».
 - Les propos sont significatifs mais parfois peu clairs, avec quelques interférences sémantiques telles que : « en vue de son propre bien être » et « concernant l'éthique de la société reflète l'éthique personnelle ».
 - Le vocabulaire est modeste mais le plus souvent adéquat, avec une terminologie généralement liée à l'intellecto-moral et à celui présenté dans L'Alchimiste en particulier.
 - L'analyse est généralement cohérente et progressive malgré les blancs du sens parfois apparents.
 - Aucun articulateur logique n'est utilisé.

- Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont particulièrement adaptées à l'intention de communication et accomplissent plus ou moins l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°09

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, à l'exception de deux erreurs, la première liée à l'absence de la conjonction de subordination « que » dans le passage : « ça m'intéresse plus les préjugés », et la deuxième est liée à la confusion entre les pronoms « la » et « en » dans : « on doit la profiter ».
 - L'orthographe est moins maîtrisée. Deux erreurs orthographiques sont notamment fréquentes : « défférence » et « objective » au lieu de « différence » et « objectif » successivement »
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « personnellement ».
 - Les propos sont significatifs et très clairs, avec aucune interférence sémantique.
 - Le vocabulaire est pertinent, riche et adapté avec une terminologie vivement liée à l'intellecto-moral et à celui présenté dans L'Alchimiste en particulier.
 - L'analyse est bien cohérente, structurée et progressive.
 - Trois articulateurs logiques sont employés avec correction : de nos jours, donc et en conclusion.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont bien adaptées à l'intention de communication et accomplissent vivement l'effet recherché.

- Le type argumentatif exemplaire du texte (problématique, position, argumentation, appui de la position) se conforme par excellence à la consigne.

Commentaire n°02

La présente analyse veille à décrire de façon claire et exhaustive la première subdivision de la première partie de notre corpus d'écrits unitaires, constituée des productions écrites réceptives, c'est-à-dire réalisées par notre premier groupe expérimental, lecteur du roman éducatif : L'Alchimiste.

Au niveau formel, les productions sont généralement organisées, claires et de longueurs mesurées qui peuvent apporter une réponse complète et approfondie à notre demande. Le manque d'organisation constaté uniquement dans trois copies, lié à la disposition du texte en un seul paragraphe, n'est pas envisagé comme problème de notre part, au regard du niveau de nos enquêtés et de la nature de l'objectif. En effet, nous rappelons que ce qui compte vraiment pour cette étude, ce sont la fonction et le fond de l'écrit notamment son reflet éducatif et sa qualité scriptural plus que sa disposition formel.

Au niveau fonctionnel, précisément celui **intellectuel et moral**, l'analyse fait ressortir d'abord que **les avis personnels** par rapport à la dichotomie morale collective / réalisation de soi, mettent en valeur le plus souvent (5) la dissociabilité des deux, le détachement totale des normes sociétales jugées défavorables au bien-être et le privilège de la réalisation de soi. En revanche, les avis qui restent (4) corroborent leur indissociabilité, c'est-à-dire la prise en compte de la société lors de la formation d'un choix personnel soit dans des limites préétablies (2) soit en empruntant juste les bonnes valeurs sociétales (1), soit en considérant exclusivement celles valorisées par la famille (1). Le rejet donc des normes sociétales est soit total soit partiel, mais présents comme un signe de réflexivité.

Ensuite, **les esprits critiques** sont tous réfléchis, ouverts, approfondis vu les argumentations des avis claires, personnelles, bien développées, solides et rarement ambiguës (une seule fois). Le potentiel critique est remarquable à l'extrême avec des postures nuancées équilibrées entre morale collective et morale personnelle qui module le message du roman suivant sa propre conviction. Son ouverture quant à elle, est à différents degrés et exprimée par chacun à sa façon, mais présente certainement et témoigne d'une

forte conscience et d'**une aptitude décisionnelle** bien visible et assumée par tout le groupe expérimental.

Compte tenu alors de l'ensemble des avis, des arguments avancés et de l'ouverture des esprits constatés nous disons que deux **valeurs clés soulignées dans le roman** sont reçues et adoptées par la totalité des apprenants : l'importance de la réalisation de soi dans la vie ainsi que du respect de l'altérité¹. Particulièrement, trois productions mettent en lumière de manière explicite et bien distincte cette adoption en empruntant notamment un concept central du roman : « La Légende Personnelle ». Néanmoins, la mise en pratique effective de ces valeurs diffère d'un apprenant à l'autre, entre fermeté et équilibre, et d'autres valeurs sous-jacentes sont parfois soulignées.

Alors, **la sensibilité humanitaire** est bien manifeste dans toutes les productions, dans la mesure où celles-ci mettent l'accent toutes, sur le vivre ensemble, sur l'altérité, sur la liberté (totale ou partielle) de penser et d'agir ainsi que sur la satisfaction personnelle. De plus, **les choix en rapport à la vie** effectués par les enquêtés, sont généralement pertinents du moment où ils mettent tous en évidence les traces d'un apprentissage tiré du roman investissable dans la vie réelle. Cependant, la pertinence de ces choix est la plus appropriée lorsqu'une forte autonomie d'adoption des idées du roman apparaît, en restant partiellement attachées à la vision commune qui peut être constructive dans certains cas. En effet, la morale transmise par le roman présente une certaine neutralité par rapport à la société.

Toutefois, **l'originalité et l'autonomie des réflexions** sont affirmées dans toutes les rédactions réceptives, du moment où chacun a exprimé sa propre position et ses propres investissements de L'Alchimiste, dans son vécu, de façon singulière, en employant ses propres termes et en mettant en évidence ses propres idées. Et ces investissements même témoignent d'une grande autonomie et originalité de réflexions face aux dilemmes de la vie. Pour ce qui est de **la subjectivité et de l'émancipation psychoaffective**, elles sont bien présentes dans toutes les productions qui manifestent une forte implication des enquêtés à l'exception d'une seule, où cette dernière est modérée. Les expressions des

¹ Dans L'Alchimiste, le rôle de l'altérité et des rencontres instructives de Santiago, le personnage principal avec des personnes qui lui sont totalement différents, est déterminant dans sa réalisation de soi.

points de vue sont notamment illustratives de cette posture subjective et psychoaffective et donc vivement littéraire, morale et intellectuelle.

Le sens moral, éthique et intellectuel est donc bien évidemment, affirmé chez l'intégralité de notre groupe expérimental de L'Alchimiste. Et les implications personnelles voire l'originalité des réflexions entraînent une singularité dans la sophistication de ce sens qui a pour première origine, cette lecture romanesque éducative, et c'est celui-là notre but : l'appropriation des « principes alchimistes » réfléchi et adaptée à ses convictions au lieu de leur apposition plaquée sans réelle conviction ou réflexion ressenties.

Sur le plan fonctionnel scriptural, les exigences **matérielles** fonctionnelles sont généralement respectées dans toutes les rédactions, parfois avec des erreurs tolérables.

Au niveau morphosyntaxique, les règles sont généralement respectées dans la plupart des productions (5), parfois une défaillance est constatée au niveau de la conjugaison (2) et parfois au niveau de l'orthographe (2).

Au niveau sémantique, la consigne est respectée généralement par tout le groupe expérimental, une bonne compréhension et une réponse à notre demande sont clairement manifestes, sauf dans le cas d'une seule production où elles sont moins perceptibles. La terminologie est généralement significative, sert l'expression de position et se rattache dans toutes les rédactions à l'intellecto-moral avec des emprunts sémantiques au roman, bien clairs, mais à divers niveaux. Le niveau ultime se révèle avec des emprunts lexicaux (3) voire expressionnels (1) directs. Concernant les interférences sémantiques, elles sont très peu nombreuses, tolérables et n'obstruent pas l'accès au sens dans la plupart des productions (5), à l'exception d'une seule où quelques termes sont intrus à la langue française. En parallèle, elles sont carrément absentes dans le reste (3).

Au niveau pragmatique alors, la finalité est plus ou moins atteinte dans toutes les productions, qui sont toutes de type argumentatif et qui se conforment toutes généralement à l'objectif de la consigne.

Synthèse intermédiaire n°02

Nous pouvons dire au terme de cette phase que **les compétences intellectuelles et morales** généralement appropriées du premier groupe expérimental sont assez clairement

traduites par leurs écrits unitaires réceptifs de leur lecture romanesque éducative. Les reflets de leurs visions de la vie empruntés à cette lecture sont bien nets, limpides et réfléchies. Des valeurs au cœur du roman telles que : l'ouverture aux autres, le vivre ensemble et la valorisation du bien-être, sont bel et bien assimilées avec fluidité, dépourvu de toute influence idéologique, et aussi adaptées à la conscience singulière de chaque enquêté. Le passage alors entre attention aux aspects intellectuels et moraux abstraits manifeste dans les fiches de lecture et l'investissement de ces aspects dans la vie réelle manifeste dans les productions écrites réceptives, est bien approuvé très favorablement. Il est alors légitime de dire à titre provisoire, sous réserve de confirmation lors de l'étape suivante, que l'Alchimiste a réussi à produire des écarts esthétiques très importants, en inculquant chez nos enquêtés des principes précieux de vivre, de co-vivre et d'apprendre de la vie non de manière linéaire et passe partout mais plutôt originale qui suscite une modulation selon l'écart esthétique produit chez l'enquêté ainsi que son horizon d'attente.

Par ailleurs, ces écrits traduisent également une **compétence scripturale** généralement adéquate et très rarement défailante et corroborent ainsi le constat relevé par l'analyse des écrits composites. De vrais efforts assurant la diffusion des idées purement personnelles sont décelés par tout le groupe enquêté malgré quelques lacunes marquées. De plus, un rapport étroit au roman est révélé par les expressions utilisées ce qui témoigne d'un potentiel scriptural influencé fortement par la lecture romanesque éducative notamment au niveau sémantique. Les défaillances constatées surtout aux autres niveaux, seront sujettes à remédiation par d'autres lectures romanesques éducatives, une seule lecture, en effet, ne peut nullement produire un changement radical surtout au niveau scriptural. Le roman a réussi donc à développer non seulement les compétences intellectuelles et morales des apprenants lecteurs mais aussi scripturale.

5.2 Analyse des productions écrites personnelles

I. La forme

- La plupart des productions sont bien organisées, hormis deux qui contiennent des rayures. Cependant les alinéas ne sont respectés que par cinq enquêtés et la répartition en trois parties (introduction, développement et conclusion) n'est prise en considération que par trois.
- Les écritures sont toutes manuscrites, lisibles et claires dans cinq copies et bien soignées dans quatre.

- La plupart des rédactions sont de longueur équilibrée entre 10 et 21 lignes (6) tandis que le reste (3) est de longueur limitée entre 5 et 9 lignes.

II. La fonction

❖ Sur les plans intellectuel et moral

Production écrite n°01¹

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il favorise explicitement à la fois la morale collective et la réalisation de soi, mais avec un penchant implicite vers la morale collective. Selon l'enquête l'orientation personnelle est conditionnée au salut éthique comme normé par la société.
- Les arguments qui défendent cet avis soulignent, d'abord que les préjugés font partie de la nature humaine et personne n'est capable de traiter tout le monde de façon égale. Donc, « nous sommes tous liés à la société » et nous devons inéluctablement prendre en considération ces préjugés. Ensuite, toute personne a besoin d'opinions d'autrui pour éviter les centaines de décisions erronées prises quotidiennement, d'après l'enquête.
- L'argumentation est donc bien développée mais peu fondée. **L'esprit critique** quant à lui, est approfondi et réfléchi mais fermé et en partie contradictoire, compte tenu de sa valorisation des préjugés qui met à mal le vivre ensemble et réduit l'ouverture aux autres. En parallèle, ces préjugés sont prises pour les équivalents des opinions constructives ou de conseils, alors que ce n'est pas le cas, les deux sont totalement opposés : les premiers sont majoritairement déconstructives négatives qui partent principalement du refus de toute différence alors que les deuxièmes sont majoritairement constructives positives qui favorisent le bien-être, même si différent.
- **Aucune valeur soulignée explicitement dans le roman** n'est adoptée. Le rôle des maîtres initiateurs dans la vie est bien reconnu notamment par la reconnaissance du besoin « des opinions de certaines personnes » voire des conseils pour se développer mais en lien exclusif avec la société d'origine (fermeture), à l'instar de la rédaction précédente.

¹ Cf. Annexe n°04.

- **Aptitude décisionnelle** visible et assumée, notamment par le discours sûr manifeste dans l'expression : « j'ai des préjugés, et vous en avez aussi, oui, oui, même vous qui pensez ne pas en avoir ».
- **Pertinence faible du choix** vu d'un côté, sa mise en évidence du manque de confiance en soi perçu par l'enquête du moment où il se croit incapable de prendre seul, une décision censée. De l'autre côté, nous considérons l'assise de ce choix sur un préjugé qui reproche déjà, à tous, leur esprit fermé et leur dogmatisme ainsi que leur manque de sensibilité affective et humaine.
- **Sensibilité humanitaire** très limitée compte tenu de ce qui précède.
- **Originalité et autonomie de réflexion** totalement absentes. Cette position nie pratiquement tout le potentiel intellectuel et moral purement personnel et dévalorise la prise de décision autonome.
- **Subjectivité** manifeste vu l'implication claire dans le dernier extrait souligné plus haut ainsi que le suivant : « dans ma vie, je donne la priorité à les (aux) deux ». Et **l'émancipation psychoaffective** quant à elle est quasi-absente.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** très réduits.

Production écrite n°02

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié, il repose sur les stéréotypes et les critiques déconstrictifs omniprésents dans la société mais qui doivent en réalité être négligés en faveur du plaisir personnel et de l'atteinte d'une meilleure version de soi-même.
- Les arguments qui défendent cet avis portent sur : la destruction possible de la prise en compte des préjugés, de « la maturité personnelle », la nécessité de recourir à la logique pour faire la différence entre les bons et les mauvais choix compte tenu de la défaillance très probable de ces préjugés et la dépendance exclusive des décisions de la personne décideuse dont la propre vision est pleinement suffisante pour s'autoguides. Au final, l'enquête étaye tous ces arguments par l'expression : « l'homme a favorisé l'être humain par la pensée ».
- L'argumentation est donc solide et bien développée, ce qui fait que **l'esprit critique** est approfondi, ouvert et fortement réfléchi du moment où il est fondé avant tout sur la raison et la logique.
- **La valeur soulignée dans le roman** selon laquelle le plaisir personnel est mis au premier plan par rapport à la conscience collective, est bien adoptée. Cependant,

cette valeur a pour source par rapport à cet enquêté les sciences humaines, d'après ce dernier.

- Aptitude décisionnelle visible et assumée.
- **Pertinence adéquate du choix effectué** compte tenu de sa focalisation sur la logique que ce soit en rapport à la vision personnelle ou à son jugement par autrui.
- **Sensibilité humanitaire** affirmée vu la valorisation de l'ouverture aux autres et du bien-être.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées notamment dans les deux expressions qui font apparaître l'implication notamment psychoaffective de l'enquêté : « doit-on toujours suivre ces critiques ? » et « personnellement, j'utilise ma propre logique (...) je crois que la vision de mon esprit et mes pensées me guident proprement ». Ainsi, l'autonomie affective et intellectuelle et l'affirmation de soi sont bien évidentes.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmés et sophistiqués, le plus probablement grâce aux lectures en sciences humaines.

Production écrite n°03

- **L'avis personnel** est clair et très peu justifié. Il porte sur la dépendance de la vie de l'être humain, de son intégration dans un groupe voire de son interaction avec ses pairs qui lui font « perdre sa conscience de lui-même ». D'après cet avis alors, l'amour propre et la réalisation de soi perdent toute importance face à l'intérêt du groupe au sein duquel il vit.
- Le seul argument qui justifie cet avis est formulé par l'expression : « l'homme est un être civil par nature ». De ce fait, un accent est fortement mis sur l'influence de la société sur la personnalité qui peut totalement l'effacer comme illustre cette vision, et sur la nécessité de suivre aveuglement ses règles.
- L'argumentation est donc faible et très peu développée. **L'esprit critique** est ainsi superficiel, très fermé et très peu réfléchi. La vision de l'enquêté est pessimiste qui efface la singularité et la conscience personnelle et enferme voire uniformise l'individu dans un cadre fixe de pensées, à savoir les stéréotypes et les préjugés suivis rigoureusement.
- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est adoptée. Par contre, l'enquêté réfute tous les principes développés dans ce dernier.

- **Aptitude décisionnelle** très faible et non assumé. D'après les propos nous décelons que cet avis n'est pas guidé par un raisonnement individuel mais se conforme au « troupeau » sans discernement ni résolution, compte tenu notamment de l'argumentation presque absente.
- **Aucune pertinence du choix effectué** vu l'idéologie qui le caractérise du moment où il est fondé sur l'uniformisation des orientations.
- **Sensibilité humanitaire** très limité du moment où l'altérité, l'ouverture aux autres et la satisfaction de soi voire la créativité singulière sont dévalorisées.
- **Originalité et autonomie de réflexion** totalement absentes. Cette position efface toute initiative de réflexion purement personnelle.
- **Subjectivité** et émancipation psychoaffective totalement absentes.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** très réduits.

Production écrite n°04

- **L'avis personnel** est vague et peu justifié. Il valorise le co-vivre harmonieux avec les proches (la famille et les amis) en particulier, fondé sur le soutien de la réalisation de tous les participants à cette vie collective. L'interprétation de cette position fait ressortir que la réalisation de soi se favorise par l'aide environnemental reçu, en d'autres termes, par la prise en compte des valeurs constructives d'un groupe de proximité (les poches) au sein de la société.
- Le seul argument qui justifie cet avis est formulé de par l'expression : « les relations humaines qui sont basées sur les bienfaits d'autrui sont indispensables dans la vie ». L'argumentation est donc peu fondée et peu développée. Ce qui fait que, **l'esprit critique** est superficiel, partiellement ouvert et peu r. En effet, la position critique de l'enquête est inconnue à l'égard de l'altérité et de la dichotomie réalisation de soi / morale collective supérieure (sociétale, constructive et déconstructive).
- **Aucune valeur soulignée explicitement dans le roman** n'est adoptée. Certes, un de ses principes implicitement évoqué qu'est l'entraide pour atteindre le rêve (les maîtres) est reconnu, mais en lien avec le groupe sociétal de proximité (fermeture) et non avec ceux externes (ouverture) comme met en valeur le roman en référence à l'altérité.
- **Aptitude décisionnelle** peu visible et peu assumée, vu la prise de distance relevée et le manque d'arguments.

- **Choix imprécis et d'une pertinence floue**, à l'égard de la perception de la posture de soi face au monde.
- **Sensibilité humanitaire** partiellement affirmée, en prenant en considération l'entraide entre proches, soutenue, mais l'ouverture aux autres, inexprimée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** partiellement affirmée, malgré inadaptée précisément à la consigne.
- **Subjectivité** très peu manifeste, dans la mesure où l'implication de l'apprenant est quasi-absente. Et **l'émancipation psychoaffective** quant à elle est présente d'une manière ou d'une autre, notamment par l'insistance sur l'importance du respect mutuel et sur le développement personnel soutenu par les proches, qui permettent de s'affirmer sans rupture avec l'entourage de proximité.
- Sens éthique, intellectuel et moral partiellement affirmé.

Production écrite n°05

- **L'avis personnel** est clair et peu justifié, il porte sur la nécessité d'avancer avec prudence dans la vie en veillant à respecter les valeurs sociétales.
- Le seul argument avancé pour étayer cette position est formulé par l'expression : « on ne peut pas vivre seul, il faut chercher un bon chemin entre ce que je veux faire et ce qui est bien pour tout le monde ».

De ce fait, l'argumentation est faible et peu développée, donc **l'esprit critique** est à son tour peu approfondi, peu ouvert mais plus ou moins réfléchi. En effet, cette position ne soutient pas l'équilibre entre morale collective et orientation personnelle particulièrement en faveur du bien-être, mais une dépendance conditionnelle entre ces deux dernières quoique soit la morale collective (constructive ou déconstructives).

- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est adoptée. L'amour propre et la réalisation personnelle sont mises au second plan par rapport aux valeurs communes.
- **Aptitude décisionnelle** visible mais peu assumée, vu le manque d'arguments.
- **Pertinence faible du choix effectué** vu son ancrage dans les préjugés et les stéréotypes.
- **Sensibilité humanitaire** relative compte tenu de l'ouverture modérée à l'orientation de soi voire à celle d'autrui.
- **Originalité et autonomie de réflexion** relative, compte tenu de l'amplification de la vigilance du regard collectif qui génère une réduction de l'autonomie de réflexion.

- **Subjectivité** affirmée notamment dans l'expression qui fait apparaître l'implication de l'enquête : « je choisis d'avancer dans ma vie sans oublier les autres ». De même, son **émancipation psychoaffective** y est bien évidente notamment par l'estimation des relations sociales et l'intégration de la liberté d'autrui dans la réalisation de soi qu'est une forme d'émancipation psychoaffective bien réussie.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** relatifs en ce que l'apprenant fait preuve d'un potentiel moral et éthique peu attentif à la voix intérieure, à la satisfaction personnelle, limité en courage et en détermination et donc d'un potentiel intellectuel dépourvu de sagesse pratique.

Production écrite n°06

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il met en évidence la vision contradictoire de la dichotomie morale collective / réalisation mais en même temps qui postule une dépendance de la réalisation de soi à la morale collective.
- Les arguments qui justifient cet avis portent sur la nature de l'être humain qui implique son incapacité de vivre que dans un groupe qu'est la société et donc avec qui il doit interagir. Ils portent aussi sur sa découverte de soi voire de son rôle dans la société irréalisable qu'en profitant de l'enseignement qu'elle fournit. Cela fait naître une réalisation de soi « saine » car non nuisible à autrui. Nous déduisons alors que la réalisation de soi selon le présent scripteur est inhérente à la bonne posture dans la société et doit inéluctablement se soumettre à ses prescriptions pour qu'elle soit satisfaisante.

L'argumentation est donc assez développée mais relativement fondée. **L'esprit critique** de son côté, est de profondeur modérée et partiellement fermé vu cette dépendance au jugement de la société qu'il soutient et cette ouverture à l'orientation personnelle autonome qu'il réduit.

- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est adoptée. Le bonheur n'est pas lié d'après cette rédaction à la satisfaction purement personnelle et l'enseignement qu'y est soutenu est celui particulièrement offert par la société d'origine (fermeture) et non par le voyage voire les autres sociétés (ouverture), tel que préconise le roman.
- Aptitude décisionnelle visible et assumée.
- **Pertinence faible du choix** compte tenu du manque d'ouverture aux autres et de l'écoute de la voix intérieure.
- **Sensibilité humanitaire** limitée compte tenu de ce qui précède.

- **Originalité et autonomie de réflexion** totalement absentes. Cette position réduit considérablement toute initiative personnelle ainsi que le goût autonome de vivre.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** très limitées vu la quasi-absence de l'implication de l'enquêté et sa personnalité psychoaffective biaisée.
- Sens éthique, intellectuel et moral limités.

Production écrite n°07

- **L'avis personnel** est peu clair, contradictoire et peu justifié. Il valorise d'une part, la prise de décision personnelle qui s'aligne uniquement sur les propres objectifs (l'indépendance de la société) et d'autre part, l'indissociabilité entre salut éthique et orientation personnelle (la dépendance à la société).
- L'argument qui défend la première partie de cet avis double porte sur la nécessité de ne pas prêter attention aux préjugés de la société pour pouvoir se réaliser en atteignant pleinement certains objectifs et donc pour pouvoir être heureux. En revanche, celui qui défend la deuxième partie souligne la construction inéluctable des rêves à partir de la réflexion de la société, du moment où il évolue et vit selon ses idées.
- L'argumentation est donc confuse et peu cohérente, **l'esprit critique** est donc désorienté, très peu efficace et faiblement analytique.
- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est adoptée. Une position favorable à la réalisation de soi, est construite mais aussitôt déconstruite.
- **Aptitude décisionnelle** très fragile, hésitante et non assumée.
- **Choix non affirmé** et posture réelle non communiquée.
- **Sensibilité** humanitaire imprécise.
- **Originalité et autonomie de réflexion** totalement absentes, du moment aucune réflexion purement personnelle n'est développée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** sont bien présentes par une implication apparente dans l'expression : « personnellement, je suis les décisions que je choisisse », et une autonomie affective manifeste dans : « pour être heureux, il faut négliger les jugements des autres ». Cependant, ces démonstrations ne peuvent être représentatives à cet égard, dans la mesure où sur le plan du fonds et d'après son interprétation générale, il est bien évident, qu'aucune manifestation personnelle réelle du scripteur en question n'est présente et aucune autonomie n'est notée.

- Sens éthique, intellectuel et moral non stables et très peu affirmés.

Production écrite n°08

- **L'avis personnel** est clair mais peu justifié. Il repose sur le conditionnement de la réalisation de soi à l'amour propre ce qui légitimise le privilège de la satisfaction de soi au détriment de la satisfaction de l'autre et la destruction des préjugés en faveur du plaisir personnel dans toute sa différence éventuelle.
- Le seul argument qui justifie cet avis est formulé par l'expression : « rendre les gens satisfaits est un objectif qui ne peut jamais être atteint ».
- L'argumentation est donc fondée mais très peu développée, **l'esprit critique** est donc peu approfondi et analytique mais ouvert du fait de l'insistance sur l'altérité comme point de départ pour la valorisation de chaque orientation personnelle et donc sur le vivre ensemble.
- **Les valeurs soulignées dans le roman** qui mettent l'accent sur la réalisation de soi et sur l'altérité sont bien adoptées, mais en partant d'une source philosophique (non romanesque éducative) comme affirmé par l'apprenant.
- **Aptitude décisionnelle** visible mais pas suffisamment assumée.
- **Pertinence appropriée du choix effectué**, compte tenu de la priorité donnée au plaisir personnel qui n'implique pas un détachement totale de la morale collective.
- **Sensibilité humanitaire** affirmée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmées.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées notamment par l'expression qui reflète l'implication de l'apprenant : « personnellement, je donne la priorité à la première logique dans ma vie » et celle qui reflète la frustration et la déception ressenties, déjà soulignée plus haut.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmées et sophistiqués, le plus probablement grâce aux lectures en philosophie.

Production écrite n°09

- **L'avis personnel** est clair mais peu justifié. Il porte sur la contradiction estimée par la société entre réalisation de soi et salut éthique du fait de la disparité entre préjugés et réalisation de soi, ce qui implique un respect essentiel des valeurs collectives et un maintien de soi dans les bornes dessinées par les jugements, tout en faisant son propre choix qui mène ainsi au bonheur, selon le scripteur.

- Le seul argument qui justifie cet avis est formulé par l'expression : « l'éthique reste importante ». L'éthique selon la présente réflexion ne peut être validée qu'en passant par la société y compris les traditions et les mœurs.
- L'argumentation est très peu développée et peu fondée. **L'esprit critique** est donc peu approfondi et peu ouvert du moment où l'altérité n'est pas mise en accent. Il est aussi peu réfléchi et peu efficace du moment où il présente le bonheur comme dépendant de la satisfaction de soi, validée obligatoirement par les autres.
- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est valorisée voire adoptée. Certes, la réalisation de soi s'avère être perçue positivement, mais avec une définition stricte de ses frontières, qui lui fait perdre tout son sens et son rapport à celle préconisée dans le roman.
- **Aptitude décisionnelle** visible mais pas suffisamment assumée.
- **Pertinence limitée du choix effectué.** En effet, rester dans les bornes établies par les jugements ne conduit pas à un choix personnel mais un choix fait par autrui mais avec consentement personnel.
- **Sensibilité humanitaire** relativement limitée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** absentes. La réflexion présentée est encadrée et contrôlée par les autres.
- Subjectivité et émancipation psychoaffective très implicites voire limitées.
- Sens éthique, intellectuel et moral très réduits.

❖ **Sur le plan scriptural**

Production écrite n°01¹

- Au niveau **matériel**, la ponctuation est plus respectée que la majuscule.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé, hormis une seule erreur liée à une confusion dans la conjugaison du verbe « vouloir » au présent de l'indicatif : « on veux ».

¹ Cf. Annexe n°04.

- Les règles morphosyntaxiques sont à maintes reprises transgressées. Nous donnons l'exemple de l'erreur suivante liée à une mauvaise élision : « je donne la priorité à les deux ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
- Bon respect de la consigne.
 - Absence totale des expressions de prise de position.
 - Les propos sont généralement significatives mais parfois peu claires lorsqu'il s'agit d'une interférence sémantique telle que : « je prends mes propres décisions du déterminant de le salut éthique et l'orientation personnelle ».
 - Le vocabulaire est modeste, peu varié et partiellement adapté, avec une terminologie partiellement liée à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est progressive mais relativement incohérente vu la contradiction qu'elle fait apparaître.
 - Les articulateurs logiques sont totalement absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont relativement adaptées à l'intention de communication et accomplissent plus ou moins l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°02

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées. Une seule erreur est constatée à ce niveau en rapport aux tirets qui précèdent chaque alinéa.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
- Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.

- La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence des expressions de prise de position : « je trouve que » et « personnellement ».
 - Les propos sont significatifs et clairs. Aucune interférence sémantique n'est clairement constatée.
 - Le vocabulaire est simple, varié et plus ou moins adapté, la terminologie se rapporte en partie à l'intellecto-moral généralement en lien avec les sciences humaines.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont présents et corrects tels que : d'abord, pour conclure, etc.
 - Les substituts ne sont pas bien maîtrisés, par exemple dans les expressions : « orienter mes décisions car mes décisions » et « la réalisation de soi-même ».
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif exemplaire du texte (problématique, position, argumentation, appui de la position) se conforme par excellence à la consigne.

Production écrite n°03

- Au niveau matériel, la majuscule n'est carrément pas respectée alors que la ponctuation a été partiellement appliquée avec correction.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.

- Au niveau **sémantique**
 - Respect partiel de la consigne. Les questions ne sont pas toutes traitées et développées.
 - Absence totale des expressions de prise de position.
 - Les propos sont significatifs et clairs, avec aucune interférence sémantique.
 - Le vocabulaire est simple, peu varié mais adapté. La correspondance à l'intellecto-moral est presque absente.
 - L'analyse manque de complétude et de progressivité mais elle est cohérente.
 - Les articulateurs logiques totalement absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent vivement l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°04

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect limité de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « il est préférable ».
 - Les propos sont clairs, significatifs et avec aucune interférence sémantique.
 - Le vocabulaire est riche mais peu adapté. La terminologie est plus ou moins liée à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est cohérente mais peu progressive et peu rigoureuse.

- Les articulateurs logiques sont totalement absents.
- Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont peu adaptées à l'intention de communication et ne réalisent pas l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°05

- Au niveau matériel, la majuscule est bien respectée, tandis que la ponctuation est faiblement maîtrisée. La plupart des points sont mis au bout de phrases incomplètes.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est bien maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées. Nous notons uniquement deux erreurs liées au mauvais emploi des prépositions « à » et « de » dans les passages : « il atteint à des objectifs » et « (...) donne la priorité de soi ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.
 - Présence d'une seule expression de prise de position : « Je choisis ».
 - Les propos sont significatifs mais parfois peu clairs. Plusieurs phrases sont incomplètes et plusieurs interférences sémantiques sont constatées tel qu'illustre le passage : « Le bonheur stimulé par la réalisation de soi. L'homme se vit. de ce fait coupable et indigne d'être heureux ».
 - Le vocabulaire est modeste, restreint et peu varié et parfois peu approprié. La terminologie se rapporte partiellement à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est de cohérence et structuration relative.
 - Les articulateurs logiques totalement absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.

- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont relativement adaptées à l'intention de communication et réalisent plus ou moins l'effet recherché.
 - Les indices de l'argumentation sont perceptibles de manière limitée. Néanmoins, le type du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°06

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation ne sont pas toujours respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est moyenne. Deux erreurs de conjugaison sont commises dans les expressions : « il faut que nous devenons » et « il faut crée », la première est liée à l'absence du subjonctif et la deuxième à l'absence de l'infinitif.
 - La maîtrise des règles morphosyntaxiques est insuffisante, la conjonction de coordination « et » est trop répétée et deux erreurs sont remarquées à ce niveau : « en tant que une personne » et « ne pas nuir(e) les autres ». La première est liée à une mauvaise élision alors que la deuxième à l'absence de la préposition contractive « aux ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale.
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence des expressions de prise de position : « je vois que » et « personnellement ».
 - Les propos sont généralement significatifs et clairs, avec une seule interférence sémantique : « le soi-même est sain et ne pas nuir les autres ».
 - Le vocabulaire est simple mais adapté, avec une terminologie liée en partie à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est bien cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.

- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°07

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est modérée, deux erreurs de conjugaison sont commises dans : « il faut négliger ... et suivez » où il y a usage du présent de l'indicatif au lieu de l'infinitif et « je suis les décisions que je choisisse » où il y a présence du subjonctif au lieu de l'indicatif.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - Le respect de l'orthographe est optimal.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect général de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « personnellement ».
 - Les propos sont significatifs, clairs et pertinents, avec deux légères interférences sémantiques : « (...) ne peuvent pas être dissociables » et « la personne grandit sur les idées de la société ».
 - Le vocabulaire est simple mais approprié, avec une terminologie partiellement liée à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est incohérente et mal structurée.
 - Deux articulateurs logiques sont utilisés : donc et mais.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Le sens général véhiculé par les expressions ne correspond pas à l'intention de communication et n'accomplit pas l'effet recherché (choisir une seule logique).
 - Le type argumentatif du texte s'aligne sur la nature de la demande.

Production écrite n°08

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - Le respect de l'orthographe est optimal.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect partiel de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « personnellement ».
 - Les propos sont clairs, significatifs et pertinents, avec aucune interférence sémantique.
 - Le vocabulaire est varié et adéquat, avec une terminologie liée à l'intellecto-moral d'inspiration philosophique.
 - L'analyse est de cohérence modérée et manque de progressivité.
 - Un seul articulateur logiques est utilisé : alors que.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°09

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, à l'exception d'une seule erreur liée à l'ajout inutile du déterminant défini « le » dans l'expression : « dans le tel contexte ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale.

- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence des expressions de prise de position : « à mon avis » et « je pense que ».
 - Les propos sont significatifs et généralement clairs, avec une seule interférence sémantique : « se réaliser le soi ».
 - Le vocabulaire est pertinent, riche et adapté avec une terminologie liée à l'intellecto-moral.
 - L'analyse est bien cohérente, structurée et progressive.
 - Un seul articulateur logique est utilisé : mais.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte est conforme à la consigne.

Commentaire n°03

Après la description détaillée de la première subdivision de la première partie de notre corpus d'écrits unitaires, l'analyse que nous venons de proposer quant à elle, a décrit la deuxième subdivision, constituée des productions écrites personnelles, c'est-à-dire effectuées par notre premier groupe témoin, non lecteur du genre romanesque éducatif.

Au niveau formel, l'organisation des copies présente quelques insuffisances. Toutefois, elles sont généralement claires et de longueur le plus souvent mesurée, mais inférieure à la longueur adoptée par les productions réceptives, ce qui peut être interprété par ce qui va suivre plus loin. En raison de cette caractéristique ainsi que de la présence de quelques rédactions de longueur limitée parfois la réponse à notre demande est incomplète et insuffisante.

Au niveau fonctionnel, particulièrement celui **intellectuel et moral**, l'analyse fait apparaître d'abord que **les avis personnels** par rapport à la dichotomie morale collective / réalisation de soi varient entre partisans dans une moindre mesure, d'un détachement

mesuré des normes sociétales (2) et dans une plus grande mesure, d'une délimitation des objectifs personnels par la réflexion collective (4) voire encore plus extrêmement, d'un effacement de toute conscience de soi au sein de la communauté (1). Ils sont de ce fait, beaucoup plus attachés ou sur-attachés que détachés de la vision du groupe. Cette description concerne les avis clairs et cohérents, mais de même, deux avis confus, sans aucune position claire ont été avancés, le premier attaché totalement et au même temps détaché totalement à cette vision, tandis que le deuxième marque une interrogation par rapport à cet attachement / détachement.

Ensuite, **les esprits critiques** sont le plus souvent peu réfléchis, peu approfondis vu les argumentations des avis majoritairement insuffisantes et peu développées (5), aussi, peu ouverts (5) et parfois fermés (2) ou totalement désorientés (1). Ce manque d'arguments ainsi que l'aperçu des avis, témoigne d'une **aptitude décisionnelle** faible et peu assumée chez la majorité de ce groupe témoin, et d'une conscience peu lucide ainsi que d'une faible vigilance à la logique.

Cet aperçu ainsi que la nature de peu des arguments répandus et la fermeture partielle des esprits constatés nous disons que majoritairement **aucune valeur soulignée dans le roman** n'est adoptée, et en parallèle, des valeurs dévalorisées dans le roman sont adoptées telles que : la crainte des préjugés. Cependant, des valeurs connexes aux premières sont parfois prises en considération comme l'entraide pour réaliser le souhait mais exclusivement entre les membres de la société (altérité exclue). En contrepartie, les valeurs clés soutenues par L'Alchimiste sont bien adoptées par une minorité (2) qui sont : l'importance de la réalisation de soi ainsi que de l'altérité.

Alors, **la sensibilité humanitaire** n'est affirmée que dans cette minorité des rédactions personnelles qui estiment bien le rôle de la satisfaction de soi dans la vie sereine, favorable au développement personnelle et ouverte à toute différence. De plus, **les choix en rapport à la vie** effectués par les enquêtés, sont le plus souvent de pertinence faible en ce qu'ils privent l'individu du bon sens du vivre et l'enferment dans une bulle fermée et dirigée apparemment par l'individu lui-même, mais réellement par ses colocataires dans cette bulle¹.

¹ Les personnes côtoyés qui peuvent produire des jugements à l'égard de sa vie.

Toutefois, **l'originalité et l'autonomie des réflexions** sont le plus souvent très partiellement affirmées ou totalement absentes. En effet, les réflexions sont parfois confuses, preuve d'une position personnelle non exprimée de façon originale et autonome. Le plus souvent, ce manque d'originalité et d'autonomie réflexionnelles se manifeste avec des manières de penser qui reflètent un effacement total ou partiel de l'affirmation de soi, qui n'est pas nouveau mais diffuse dans notre société. Cependant, indépendamment des réflexions, ces dernières font preuve d'une originalité d'expression et de conviction évidentes dans les idées mises en avant, à la différence des premières.

Concernant **la subjectivité et l'émancipation psychoaffective**, elles sont le plus souvent absentes ou limitées (5) mais aussi affirmée dans une partie importante (4) où les implications des enquêtés et leur révélation d'une sensibilité psychoaffective sont plus ou moins apparentes malgré l'absence des indices du potentiel intellectuel et moral précédemment mises en avant.

A partir de là, nous disons que **le sens moral éthique et intellectuel** est insuffisant voire très limité chez la majorité du groupe témoin dans l'expérience, centrée sur la lecture de L'Alchimiste. Toutefois, l'exception de cette carence ne concerne que deux membres de ce groupe (producteurs des écrits n°02 et 08), qui ont fait preuve d'un sens moral et intellectuel bien affirmé et sophistiqué à la différence de tous leurs pairs, et qui ont réussi seuls à exprimer des valeurs soulignées dans le roman. Ce constat peut être justifié par leurs lectures antérieures au sujet de notre sollicitation, le premier en sciences humaines et le deuxième en philosophie, révélées par leurs idées et expressions qui font mention explicites des termes : « sciences humaines » et « philosophie ». Et nous rappelons que le roman éducatif est la version souple, distrayante et attrayante car narrée, d'un apprentissage indirecte de la philosophie, des sciences humaines et sociales, de l'éducation, de la psychologie, etc. Les mêmes principes alors de L'Alchimiste peuvent être soutenue par d'autres domaines que la littérature, dont l'accès pour des adolescents présente généralement une certaine lourdeur, pourtant, ce n'est pas le cas de ces deux apprenants. Ceci autant d'interprétation de cette particularité qui différencie ces deux réflexions de toutes les autres et qui leur confère une ressemblance frappante avec certaines de celles figurées dans la liste des rédactions réceptives.

Sur le plan fonctionnel scriptural, les exigences **matérielles** fonctionnelles sont le plus souvent respectées (5) mais des erreurs significatives à ce niveau sont commises par une grande partie (4).

Au niveau morphosyntaxique, les règles sont généralement respectées dans la plupart des productions (6), parfois une carence est constatée au niveau de la conjugaison (2) et une seule fois au niveau syntaxique.

Au niveau sémantique, la consigne n'est pas respectée par tout le groupe expérimental, la compréhension et la réponse exacte à notre demande ne sont pas toujours manifestes. Néanmoins, La terminologie est généralement significative, se réfèrent d'une manière ou d'une autre à l'intellecto-moral, mais les expressions de prise de position sont parfois absentes. Concernant les interférences sémantiques, elles sont carrément absentes dans une grande partie des productions (4), mais présentes dans le reste (5), en obstruant parfois l'accès au sens.

Au niveau pragmatique, la finalité communicative est parfois faiblement ou carrément non atteinte, le type argumentatif est présent dans toutes les productions mais marqué par un manque de développement, et l'objectif de la consigne n'est pas toujours pris en considération.

5.3 Comparaison entre les productions réceptives et les productions personnelles

Il s'agit dans cette partie de mettre en parallèle les deux types des rédactions issues de cette première enquête, en faisant apparaître les points de divergence entre les deux, susceptibles d'évaluer plus nettement la portée intellectuelle, morale et scripturale de L'Alchimiste.

Rédactions réceptives	Rédactions personnelles
- Longueur générale entre 10 et 30 lignes.	- Longueur générale entre 5 et 21 lignes.
- Attention portée au devenir en plus grande partie.	- Attention portée au regard d'autrui face à ce devenir en plus grande partie.
- Réflexivité dominante.	- Réflexivité très peu présente.

<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation généralement suffisante. - Ouverture d'esprit critique dans la plus grande partie. - Aptitude décisionnelle assumée déterminée et claire. - Adoption des valeurs clés de L'Alchimiste par la totalité des apprenants. - Originalité et autonomie de réflexion, sensibilité humanitaire et sens moral, éthique et intellectuel, affirmés chez tout le groupe expérimental. - Quasi-absence des erreurs au niveau matériel fonctionnel. - Consigne respectée par tout le groupe. - Expressions de position présentes dans toutes les rédactions. - Terminologie intellectuo-morale présente avec force. - Finalité communicative atteinte par tout le groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation insuffisante dans la plus grande partie. - Ouverture faible d'esprit critique dans la plus grande partie. - Aptitude décisionnelle faiblement assumée voire hésitante. - Rupture avec les valeurs clés de l'Alchimiste par la plus grande partie. - Originalité et autonomie de réflexion, sensibilité humanitaire et sens moral, éthique et intellectuel, limités chez la plus grande partie du groupe témoin. - Présence des erreurs significatives au niveau matériel fonctionnel dans une partie importante. - Consigne parfois non respectée. - Expressions de position parfois absentes. - Terminologie intellectuo-morale généralement présente. - Finalité communicative pas toujours atteinte.
--	--

Tableau V. 3: Points de divergences entre rédactions réceptives et personnelles issue de la première sous-enquête E22.

Synthèse intermédiaire n°03

L'analyse des écrits unitaires personnels de notre premier groupe témoin, ainsi que sa comparaison avec celle des écrits unitaires réceptifs du premier groupe expérimental, ont bien traduit d'abord, à ce stade, **les compétences intellectuelles et morales déficientes** de ce groupe en question. A l'exception de ceux initiés à la philosophie spécifiquement morale ou aux sciences humaines, les visions de la vie adoptées par nos enquêtés non lecteurs du romanesque éducatif et de L'Alchimiste en particulier, sont très peu réfléchies et très peu lucides. A la différence de celles exposées par les rédactions réceptives, elles présentent un besoin marqué de sophistication et de raffinement et un manque remarquable d'intelligence intellectuelle et morale. Comme fait remarquer le tableau ci-dessus, l'écart de pertinence au niveau intellectuel et moral est flagrant entre les deux types des rédactions. La longueur diminuée des rédactions personnelles par rapport à celle des rédactions réceptives est révélatrice, peut-être, du déficit du fondement des avis qui permettrait en cas d'efficacité, de rédiger de manière étendue et plus approfondie, ce qui peut être confirmée par l'insuffisance de la plupart des augmentations et des aptitudes décisionnelles. De plus, les écarts constatés an matière de : la focalisation du regard sur soi, la réflexivité, l'ouverture aux autres, la sensibilité humanitaire, l'originalité et l'autonomie de réflexion, l'adoption du sens moral, éthique et intellectuel et donc des valeurs au cœur du roman, confirment bel et bien la réussite de L'Alchimiste à développer les compétences morales et intellectuelles du groupe expérimental, déjà déduite à partir de la précédente analyse.

En outre, pour ce qui est de **la compétence scripturale** de ce groupe témoin, elle s'avère être inférieure et moins marquée que celle acquise par le groupe expérimental, sans que l'écart ne soit vraiment significatif, notamment au niveau de la terminologie dominante dans les rédactions personnelles qui réfèrent à l'intellecto-moral mais moins que celle dominant les rédactions réceptives. Cela démontre que cette terminologie n'est pas spécifique exclusivement au roman éducatif, mais la lecture de ce dernier renforce son appropriation et accroît sa maîtrise. Ceci dit, ce constat ne contredit pas le résultat présenté dans la synthèse précédente. Bien que l'écart ne soit pas notable, il convient de le considérer comme preuve d'une ébauche de développement scriptural suscitée par cette première lecture romanesque éducative, qui comme déjà signalée, ne peut avoir d'emblée

un impact majeure sur les mécanismes d'écriture contrairement aux mécanismes de réflexion¹.

La portée alors, intellectuelle, morale et scripturale de L'Alchimiste mérite d'être prise en compte.

¹ Le potentiel scriptural s'acquiert et se développe par la pratique durable, des longues lectures notamment les romans, alors que le potentiel moral et intellectuel peut se développer par un seul écart esthétique produit au travers d'une seule lecture romanesque éducative.

Conclusion du chapitre

Ce premier chapitre analytique a mis la lumière sur les observations intellectuelles, morales et scripturales tirées de l'E22 exclusivement via son corpus d'écrits, qui s'avèrent être approximativement l'incarnation de notre objectif central : le développement polyvalent et modulable des apprenants. Notamment, une éducation voire un apprentissage comme voulus par l'appellation du genre étudié, se voient concrétisés en lien avec la personnalité ainsi que son expression dans les actions décisives de la vie.

Le chapitre suivant continuera ces observations en passant à l'E23.

CHAPITRE VI :

Lecture

interprétative du

corpus d'écrits

« LE PETIT

PRINCE »

Ce chapitre poursuit l'actualisation des différentes théories en rapport au romanesque éducatif, par l'exploration du corpus d'écrits issues de la deuxième sous-enquête. L'expérimentation de « Le Petit Prince » notre deuxième roman éducatif exploité, constitue le point de départ de ce chapitre qui articule tout comme celui qui précède : dépouillement des écrits composites, dépouillement de ceux unitaires avec une focalisation triple : sur les productions écrites réceptives, sur celles personnelles et sur leur comparaison . Après la réalisation de chacune de ces phases à part, la phase récapitulative des résultats demeure incontournable.

1. Dépouillement des écrits composites : Les fiches de lecture

5.4 Analyse des fiches de lecture ¹

I. La forme

- Bonne organisation de toutes les fiches, hormis deux, où les titres sont parfois chevauchés. En parallèle, l'organisation d'une de ces fiches est exemplaire et illustré à l'aide d'éléments visuels.
- Toutes les fiches sont tapuscrites et bien claires.
- Agencement cohérent des rubriques qui répond aux normes de présentation typologique de la fiche.
- La moitié des fiches (5) présente une rupture avec notre modèle, le plus souvent en une seule rubrique, alors que le reste (4) se conforme à notre modèle.
- Trois fiches sont de longueur équilibrée (3 pages), cinq de longueur limitée (entre 1 et 2 pages) et une de longueur excessive.
- Style généralement personnel et peu élaboré dans toutes les fiches (hormis les résumés dans certaines fiches), parfois maîtrisé et parfois défaillant ou faible. Ceci est une preuve d'efforts généralement propres et de quasi-absence du plagiat dans toutes les fiches hormis celles exclues de cet échantillon analysé.

¹ Les rubriques originales qui composent notre modèle de fiche de lecture sont présentées et décrites dans le chapitre IV. Les modèles finaux des fiches de lecture p 237.

II. La fonction

❖ Sur le plan méthodologique

- La maîtrise bibliologique présente plusieurs carences, ce qui apparaît dans la description ci-dessous :
 - Les rubriques informatives basiques sur l'ouvrage : le titre, la date de publication, et l'auteur sont renseignée correctement par tous les enquêtés à l'exception d'un seul qui n'a rempli que la rubrique du titre. Cependant, les rubriques informatives sur le support de lecture : le format du livre, l'édition et le nombre de pages ont présenté une hétérogénéité et une certaine confusion. En effet :
 - Uniquement quatre (4) enquêtés, ont rempli la rubrique « édition » et « nombre de pages » conformément à notre roman numérisée mis à disposition du groupe expérimental, composé de 93 pages et publié par l'édition Gallimard. Pour ce qui est de la plus grande majorité restante (5), il paraît que chacun a lu une version différente de la nôtre, compte tenu de la diversification des nombre de pages (101, 107, 105) et des éditions (Reynald & Hitchcock, Librairie précieuse) mises en avant.
 - Concernant le format du livre, uniquement un seul enquêté a bien saisi qu'il s'agit d'un format numérisé ou numérique en répondant par « PDF ». Tandis que tout le reste des données inscrites dans cette rubrique varient entre : roman (confusion avec le genre) (3), grand format (2), poche (1) ou en introduisant des dimensions du livre (1) (confusion avec la dimension formel).
 - Tous les enquêtés sans exception ont fourni des éléments biographiques pour l'auteur généralement de façon brève mais parfois non efficace puisque non exhaustives. Les éléments couverts par la plus grandes partie sont : la date et le lieu de naissance, l'activité, la date et le lieu du décès. L'efficacité se renforce par une seule inclusion des œuvres les plus célèbres, une autre de la nationalité ainsi qu'une du parcours professionnel complet, qui fait l'exception des biographies brèves, par une biographie trop longue et détaillée.

- Une compréhension de l'essentiel et une synthèse majoritairement abouties de l'œuvre, Signe d'une compétence méthodologique acceptable. En plus de celle précédente, ceci se manifeste dans la description suivante :
- Les **résumés** apparaissent le plus souvent sous une forme brève comme recommandé (entre 4 et 12 lignes tapuscrites), et rarement sous une forme longue et trop détaillée (entre 17 et 28 lignes). Néanmoins, ils sont tous synthétiques et représentatifs de l'histoire, de son intrigue principale mais rarement de sa finalité. Cependant, une bonne partie des résumés (4) est plagiée et présente une grande ressemblance les uns aux autres. Ces résumés donc, ne reflètent pas les vrais potentiels des enquêtés à ce niveau, ce qui fait qu'ils ne sont pris en considération dans la description ci-avant¹.
- Quoiqu'il en soit, **l'essentiel est bien compris** par la plupart des enquêtés et dans uniquement quelques cas, plus que l'essentiel.
- Pour **les personnages**, aucun de ceux principaux ou secondaires n'est manqué dans les listes élaborées par tous les enquêtés, même les personnages très marginaux dans l'histoire, sont le plus souvent mentionnés tels que « l'astronome turc ». Néanmoins, des objets comme « la caisse » ou des éléments symboliques comme « le volcan » sont pris pour des personnages par un seul enquêté, ce qui diminue la correction de sa réponse. Pour tout le reste, les saisies de ces rubriques sont pleinement correctes et exhaustives.
- **Le personnage principal** a bien été identifié par tous les participants excepté un seul, qui a décrit trois personnages à la fois : Le Petit Prince, L'aviateur et la rose. De plus, trois décalages ont été marqués par rapport à la demande : total en revenant uniquement sur les détails de l'histoire (1) ou partiel en combinant détails de l'histoire et portrait moral du héros (2).
- Cependant, la plus grande majorité a combiné portrait moral et physique et a excélé tout comme la partie qui s'est contenté du portrait moral à décrire les particularités particulièrement morales du héros, résumées ainsi : le caractère rêveur et mystérieux, la sensibilité, la tendresse, l'attachement, la mélancolie, la gentillesse,

¹ Ces fiches, malgré leur proposition de résumés plagiés, font partie toujours de notre échantillon analysé, compte tenu de la présence du plagiat uniquement dans cette rubrique, les autres rubriques ont été remplies de façon purement personnelle, et les erreurs sur le plan scriptural décrites plus loin, confirme cela. Par contre, les fiches plagieuses qui ont été exclues carrément de cet échantillon ne reflètent aucune trace de réflexion personnelle dans toutes les rubriques voire faille scripturale.

la sympathie, le courage, la sagesse et en même temps l'ignorance, la curiosité, la naïveté, la rébellion et l'esprit critique (de questionnement).

- **Le cadre spatial** n'est complété correctement que par quatre enquêtés, soit avec surabondance des détails en citant tous les lieux significatifs du récit (2) par exemple : le jardin de roses, soit avec concision en concentrant tous ces lieux en uniquement deux cadres centraux, qui sont la terre et les autres planètes y inclus l'astéroïde B612.

Pour ce qui est du reste, deux enquêtés ont carrément sauté la rubrique alors que trois ont marqué une confusion entre cadre spatial de l'histoire racontée, et cadre spatial de l'écriture de cette histoire, en répondant par « New York » ou « Etats-Unis ».

❖ Sur les plans intellectuel et moral

Fiche de lecture n°01¹

- **Le résumé** mis en avant ne présente pas un aspect vraiment intellectuel et moral, il est plus synthétique qu'interprétatif et narratif qu'analytique.
- **Les citations marquantes** dégagées par cet enquêté sont deux, qui témoignent d'une attention au côté **intellectuel et moral** du roman soulignant principalement l'affirmation de soi et des propres choix d'un côté, et d'un autre côté, la pureté, l'authenticité et l'intégrité de la démarche de vie. La première est la même que la deuxième dégagée dans la fiche n°06, tandis que la deuxième, correspond à la deuxième extraite dans la fiche n°04.
- Le sujet étudié **a critiqué** le roman selon deux angles : l'intrigue et sa finalité. Il voit d'abord la clarté et la cohérence de l'intrigue mais, au niveau du fonds, il perçoit son rapprochement du lecteur avec la réalité de la vie qui s'étend à tous les êtres vivants (proximité partielle avec la critique précédente). **L'avis personnel** à l'égard du roman est alors clair, bien structuré et exhaustif et avec une argumentation fondée, concise et implicative de l'apprenant. De ce fait, **l'esprit critique** est profond, subjectif, nuancé et rigoureux qui fait bien apparaître **la portée éducative** du roman

¹ Cf. Annexe n°05.

par rapport à l'enquête ancrée dans la vision authentique qu'il peut éveiller chez le lecteur.

- Le sens de **la première question**, appréhendé par cet enquête, est le même que celui appréhendé par l'enquête précédent. La réponse donc par « oui », est erronée et la vérification de la réception du message recherché par cette question a donc, également, échoué.
- La réponse de **la deuxième question** décrit la citation présentée comme « très touchante », la subjectivité et l'implication de soi sont donc déjà présentes avec force. Pour ce qui est de **son interprétation**, elle est réfléchie et bien fine en ce qu'elle fait ressortir que l'importance dans la vie doit être assignée à l'immatérialité liée étroitement au cœur, au lieu de la matérialité et donc à la réalité absolue au lieu de l'illusion.

Malgré alors l'absence de l'expression explicite de **l'avis personnel** à l'égard de cette idée, l'expression que nous venons de souligner est pleinement révélatrice de son adhésion entière et profonde.

- La seule leçon morale et intellectuelle tirée (**troisième question**) est pleine de sens et correspond au cœur du roman, ce qui pointe le produit concret de cette lecture. Elle se résume dans l'expression brève est concise : « il faut avoir la spontanéité des sentiments dont le cœur est la source ». Deux concepts clés du roman sont ainsi évoqués : l'authenticité enfantine et la vérité intérieure.

Nous pouvons dire alors que **l'intérêt humain** est bien stimulé, et **la réception des valeurs morales et intellectuelles et la sophistication intellectuelle et morale** sont bien approuvées.

Fiche de lecture n°02

- **Le résumé** ne reflète aucune **trace intellectuelle et morale**, ni les rudiments d'un apprentissage à ce niveau. Il est linéaire, purement synthétique, limité à une narration concise de l'intrigue principal sans aucun appel aux idées clés du roman ni à une interprétation.

- Les citations **extraites** par cet apprenant sont trois, dont nous soulignons deux. La première¹ est axée sur l'importance de la responsabilité personnelle, de la réflexion engagée sur soi, et du privilège du devenir sur la réalité qui donne une vraie valeur à la vie. La deuxième² quant à elle, est axée sur la responsabilité personnelle et collective ainsi que sur le discernement qui garantissent le vivre ensemble harmonieux.
- La rubrique « **critique** » a été complètement ignorée. De ce fait, aucune information n'est donnée jusqu'à présent sur **l'esprit critique** ou sur **la portée éducative du roman** par rapport à l'enquête.
- **La première question** a été correctement comprise voire répondue. En effet, la réponse est la suivante : « le roman ne corrobore pas cette idée car le petit prince était un enfant et un adulte ». Le plus probablement, l'enquêteur veut dire que Le Petit Prince est un enfant qui a affaire à un adulte. Malgré alors la confusion sémantique apparente, la trace de **transmission d'un premier message du roman** qui postule que l'innocence enfantine s'enseigne, est bien présente.
- L'explication du passage support de **la deuxième question** est fondée sur l'importance du cœur comme percepteur de l'abstrait mais essentiel, qui peut échapper aux yeux. Pour ce qui est de la position envers cette idée, elle est généralement favorable puisque « le cœur est notre guide dans la vie », selon l'enquêteur.

L'argumentation est donc présente mais peu développée et témoigne d'un **esprit critique** et d'une **lecture interprétative** simples et partiellement réfléchie.

- **La troisième question** à son tour a été sautée et aucune leçon morale et intellectuelle n'a été présentée par l'apprenant.
- Nous pouvons dire alors que le produit concret de cette lecture est très partiellement atteint.

L'intérêt humain est plus ou moins pris en compte notamment par la réception de quelques valeurs morales et intellectuelles transmises dans le roman, ce qui peut être une preuve d'une **sophistication intellectuelle et morale** mais dans une certaine mesure.

¹ « Faites que le rêve dévore votre vie afin que la vie ne dévore pas votre rêve ».

² « Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner ».

Fiche de lecture n°03

- **Le résumé** présenté dans cette fiche est identique à celui présenté dans la fiche n°01 et donc fait partie à son tour, de ceux plagiés, ce qui empêche la prise en compte du potentiel qui y est mis en avant.
- Les deux **citations extraites** par cet apprenant sont trois, dont nous mettons l'accent sur deux. La première¹ met en lumière une forme de maturité intellectuelle ou de sagesse, une réflexion positive face à la vie et le rôle de la résilience ainsi que de la responsabilité dans cette dernière. Concernant la deuxième, elle est la même que la deuxième dégagée dans la fiche précédente, et véhicule les mêmes valeurs que celle-là.
- Dans **la critique**, cet apprenant fait preuve d'un **esprit critique** limpide, profond et bien réfléchi du moment où il souligne d'une part le rôle des enseignements fournis par les différentes rencontres effectuées par le héros dans le raffinement de sa pensée (les maîtres initiateurs) , et d'autre part, il voit le roman comme « merveilleux », « plein de charme et d'humanité » et aide « à vivre confortablement et agréablement ».
- **L'appréciation du roman par une argumentation de l'avis personnel** est donc bien présente, bien développée et bien fondée et **la portée éducative, morale et intellectuelle** du roman selon l'apprenant se résume simplement dans son attachement humanitaire et son éducation face au co-vivre.
- **La première question** a été faussement répondue mais par manque de compréhension de la question. La réponse est en effet : « Oui, le roman du petit prince corrobore l'idée de genre enfant – adulte ». Malgré alors cette confusion, l'objectif recherché par cette question est atteint : le premier message transmis par le roman est bel est bien reçu.
- L'extrait servant de base à **la deuxième question** a été interprété en reposant sur la nécessité d'écarter tout jugement porté sur les apparences dans notre vie. Cependant, la position de l'enquêté à cet égard n'est pas exprimée.
- **La lecture interprétative** est donc présente mais la prise de position ainsi que l'argumentation sont carrément absentes, ce qui diminue les renseignements fournis sur **l'esprit critique** de cet apprenant.

¹ « La fin d'une chose marque le commencement d'une nouvelle ».

- Les leçons morales et intellectuelles retenues par l'élève dans le cadre de **la troisième question** sont concises mais à grande valeur. Selon ce dernier le roman lui a appris que prendre du temps pour soi et profiter de chaque instant dans la vie sont les clés du bonheur.
- Nous pouvons dire alors que les premiers signes du produit concret de cette lecture sont manifestes, **l'intérêt humain** est bien éveillé et des valeurs morales et intellectuelles sont reçues et bien adoptées. **La sophistication intellectuelle et morale** est relativement atteinte.

Fiche de lecture n° 04

- **Le résumé** contenu dans cette fiche est également plagié.
- **Les citations marquantes** exposées dans les fiches sont quatre. La première est la même que la première mise en lumière dans la fiche n°02 et poursuit la même finalité fortement intellectuelle et morale. Alors que la deuxième¹ relève de certaines valeurs intellectuelles et morales incontestables : l'estime de l'enfance et l'humilité, et met en valeur la croissance intellectuelle et morale progressive, mais qui ne doit jamais renoncer aux qualités enfantines pour réaliser pleinement sa maturité.
- **La critique** menée par cet enquête révèle **son esprit critique** largement profond, très subjectif, lucide, efficace et complètement favorable au roman. Il le décrit comme « très addictif », comme « un monde idéal » ou encore comme « un rêve du papier ». Bref, il le voit comme un concentré de pureté et de simplicité qui permet de s'évader du quotidien pour, à la fois, nourrir son imaginaire et atteindre « le plus grand des bonheurs ».
- **L'argumentation de l'avis personnel** est bien développée, solide et très convaincante. Elle traduit la **portée éducative, morale et intellectuelle** par rapport à l'enquête, centrée généralement sur la nécessité de la simplicité pour le vraie bonheur.
- **La première question** a été faussement répondue. Toutefois, la courte réponse, uniquement par « oui », entrave le repérage du sens effectif saisi par cet apprenant par rapport à la question, et donc la réception ou non du message vérifié par cette dernière.

¹ « Toutes les grandes personnes ont d'abord été des garçons, mais peu d'entre elles s'en souviennent ».

- Le passage présenté dans la **deuxième question** a été interprété en se reposant sur le rôle de ce dernier comme alerte sur nos limites, liées à notre focalisation générale sur les apparences. L'interprétation prend donc le même axe pris par la fiche précédente, et la prise de position à son égard est aussi absente.
L'argumentation de l'avis personnel est donc absente, ce qui diminue relativement l'esprit critique et la subjectivité.
- La réponse de **la troisième question** met la lumière sur une seule leçon morale et intellectuelle mais très importante et exhaustive : « Afin de prendre les meilleures décisions, il nous faut de l'équilibre dans l'intuition, qui sert à combler le fossé entre l'instinct et la raison ». L'écoute du cœur est donc primordiale sans pour autant renoncer entièrement à la raison.
- Cette idée témoigne d'une grande **originalité et autonomie de réflexion** et de l'atteinte du produit concret de cette lecture. Aussi, **l'intérêt humain** est bien suscité et quelques valeurs morales et intellectuelles sont reçues et adoptées avec autonomie pour mener à une **sophistication intellectuelle et morale** considérable.

Fiche de lecture n°05

- **Le résumé** figurant dans cette fiche ne suggère aucun principe **intellectuel et moral** présenté dans Le Petit Prince. Il est exclusivement synthétique et récapitulatif de l'histoire.
- **Les citations** qui ont attiré l'attention de l'enquêté sont trois. Les deux sur lesquelles nous mettons la lumière ont été déjà mises en avant par précédemment dans deux fiches : la première correspond à la première dans la fiche n°02 alors que la deuxième correspond à la deuxième dans la fiche n°04. Elles témoignent alors d'une réception affirmée de certaines valeurs intellectuelles et morales.
- La réponse à **la première question**, combine bel et bien la réponse et sa justification en prenant appui sur **la critique** du roman. En dépit de l'erreur constatée, en répondant par « je vois que ce roman corrobore cette idée » par manque de compréhension de la question, la critique du roman, justificative de cette réponse, est censée. L'apprenant ajoute : « car cet livre est merveilleux et plein de valeurs humaines ». L'avis personnel est donc présent avec une argumentation fondée mais insuffisamment élaborée. **L'esprit critique** alors est peu approfondi mais solide, limpide et traduit la portée éducatif particulièrement humaniste, du roman par rapport à l'enquêté.

- L'interprétation du passage proposé dans **la deuxième question** suit, elle aussi, l'axe pris par les deux précédentes, la nécessité d'écarter les apparences de nos réflexions.
- Pour ce qui est de l'avis de l'enquête à son égard il avance : « selon moi cette citation est vraie ». Il le justifie en s'appuyant sur la plus grande valeur des choses imperceptibles mais ressenties dans la vie que des choses visibles. Son **esprit critique** fait apparaître à ce niveau sa subjectivité et confirme sa description précédente.
- La leçon intellectuelle et morale tirée du roman (**troisième question**), est pleinement révélatrices du produit intellectuel et moral concret. Elles portent sur l'importance de la spontanéité, de la vision lucide qui va au-delà des apparences, et de l'écoute de l'instinct voire du cœur.

L'intérêt humain est donc bien stimulé et les valeurs morales et intellectuelles sont généralement assimilées et ainsi **la sophistication intellectuelle et morale** est relativement approuvée.

Fiche de lecture n°06

- **Le résumé** contenu dans cette fiche est non seulement synthétique, mais aussi fortement interprétatif et profond en ce qu'il reflète la vision lucide, humaniste et **la réflexion intellectuelle et morale** de l'enquête à l'égard du roman. L'apprenant prend tout d'abord compte du rôle des maîtres initiateurs d'une part, dans l'apprentissage de la vie notamment des secrets de la sagesse, et d'autre part, dans la prise en conscience du caractère ridicule de cette dernière. La prise en compte de ce rôle est corroborée par l'expression : « il fait la connaissance des grandes personnes différentes (...) qui vont tous lui apprendre quelque chose ». Face à cette perception, un émerveillement enfantin de la beauté du monde s'impose et des valeurs importantes sont soulignées : la tolérance, l'amour et le respect. Les idées clés du roman sont donc bien nettes.
- Plusieurs **citations** (07) ont marqué cet apprenant, ancrées toutes plus ou moins dans le moral et l'intellectuel, nous soulignons l'orientation des deux majeures. La première¹ s'attache surtout au psychoaffectif en ce qu'elle met en valeur les liens

¹ « On ne connaît que les choses qu'on apprivoise ».

affectifs profonds et l'engagement dans les relations humaines. Et la deuxième¹ d'une grande intensité intellectuo-morale, met en valeur la réflexion autonome mais éclairée sur la réalisation de soi et sur le sens personnel de la vie ainsi que le respect de soi mais aussi des autres du moment où la liberté totale du rêve, incomparable aux autres, est soulignée.

- **La critique** élaborée est complètement positive et reflète la grande appréciation vis-à-vis le roman, mais selon une voie originale. Elle témoigne d'**un esprit critique** profond, subjectif mais aussi autonome, en ce que l'enquêté voit le roman comme plein de leçons de vie qui rapproche non seulement les humains entre eux (l'idée soutenue même par les autres enquêtés) mais aussi les humains de tous les êtres vivants voire de la nature (l'idée originale). **L'avis personnel** est donc bien clair et argumenté lumineusement, et **la portée alors éducative du roman** par rapport à lui se rapporte au respect de tout notre entourage composé d'êtres précieux à apprivoiser.
- **La première question** a été faussement comprise et répondue. Elle a été en réalité appréhendée dans le sens : « Le Petit Prince, est-il uniquement destinée aux enfants ? », et a reçue donc une réponse négative à ce sens saisi. La réception alors du message portant sur la valeur des qualités enfantines (cherchée par le sens réel), reste à déterminer.
- Dans la réponse de **la deuxième question**, la nécessité de privilégier la vision abstraite et d'écarter celle concrète fondée sur les apparences, est toujours présente comme interprétation du passage, répandue dans la plupart des fiches. Quant à la position de l'enquêté par rapport à cette formulation, elle n'a pas été exprimée.
- L'implication alors de l'enquêté, son **interprétation** réfléchie et **son sens critique** ne sont pas affirmés dans cette partie.
- Les leçons morales et intellectuelles synthétisées dans le cadre de **la troisième question** sont tellement significatives et révélatrices d'un apprentissage à ce niveau. En effet, elles portent sur : l'urgence de se concentrer sur l'essence de la vie, dépourvue de toute complexité et de se remettre en question à la lumière de la simplicité existentielle, pour devenir meilleurs.

L'intérêt humain est donc suscité et quelques valeurs morales et intellectuelles sont reçues et adoptées pour mener à une sophistication intellectuelle et morale en partie autonome.

¹ « Les étoiles sont éclairées pour que chacun puisse un jour retrouver la sienne ».

Fiche de lecture n°07

- **Le portrait du personnage principal**¹ met en lumière une description profonde et **interprétative** sur le non-dit derrière le caractère de ce dernier. L'apprenant affirme que l'esprit de questionnement et la curiosité qui caractérisent Le Petit Prince témoignent non seulement de son innocence non seulement inhérente à l'enfance mais à l'origine d'une remise en question de la réflexion adulte.
- **Le résumé** inclus dans cette fiche est plagié. Malgré alors son reflet d'un fort potentiel intellectuel et moral, il n'est pris en considération par cette analyse toute entière.
- **Les citations marquantes** présentées sont dix, liées toutes à l'intellecto-moral et témoignent surtout d'une intelligence émotionnelle. Nous en soulignons les deux idées principales : la première² met en valeur la réflexion active sur son présent et son devenir qui implique un engagement éthique envers soi-même, la persévérance, le courage et la détermination, alors que la deuxième³ met l'accent sur la responsabilité intellectuelle et morale envers l'amitié (la fidélité) et le rôle de cette dernière elle-même dans l'alimentation émotionnelle, l'affirmation de soi et le vivre ensemble harmonieux.
- **La critique** mise en avant par cet enquêté, considère le roman comme réponse à la question : « Quel est le sens de la vie ? » ou comme un trésor définissant la marche à suivre. Elle souligne ainsi le rôle des interrogations et de l'ensemble des sentiments contradictoires vécus par le héros dans la mise sous le charme de cette lecture, l'enfant que celui-là était et dans l'appropriation d'une conception de la vie qui mène au bonheur.
- **L'appréciation du roman par une argumentation de l'avis personnel** est donc bien claire, très développée, bien solide et limpide. Et **l'esprit critique** activé dans cette partie est complètement favorable au roman mais équitabile, nuancé et très approfondi.
- **La portée éducative du roman** est alors bien estimée tout simplement par ce conseiller de vie et éducateur que présente le roman par rapport à l'enquêté.

¹ Cette rubrique est analysée dans le cadre du niveau intellectuel et moral exclusivement pour cette fiche, vu sa signification marquante plus que dans toutes les autres fiches.

² « Fais de ta vie un rêve et d'un rêve, une réalité ».

³ « Mais si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde ».

- **La première question** n'a pas été correctement répondue. L'apprenant répond par non (il voit donc que le roman ne soutient pas l'idée de l'apprentissage de l'adulte par l'enfant) car le roman aborde des sujets qui intéressent à la fois les adultes et les enfants. La justification de la réponse, complètement hors sujet, démontre l'incompréhension de la question.
- L'interprétation du passage support de **la deuxième question** prend appui sur la vraie valeur de la vie totalement éloignée des apparences (sur quoi la plupart d'entre nous focalisent la vision) qui la rendent compliquée malgré sa simplicité, et attachée aux ressentis purs de l'âme tels que l'amour. **La lecture symbolique, interprétative** est donc fortement et bellement présente.
- Pour ce qui est de **la position par rapport à cette formulation**, elle n'a pas été explicitement exprimée mais d'après la forte implication de l'enquêtrice, il s'avère qu'il est bien d'accord avec l'idée, ce qui témoigne **d'un esprit critique** lucide et humaniste mais implicite.
- Les leçons morales et intellectuelles tirées par l'apprenant, recherchées par **la troisième question** sont très significatives et portent généralement sur l'importance de faire recours à la créativité enfantine mais aussi à la découverte, de renoncer à la sérosité adulte et prendre le temps pour soi en écoutant son cœur avant tout.
- Le produit concret de cette lecture fait apparaître alors ses traces.
- **L'intérêt humain** est donc au cœur de cette réflexion analysée et **les valeurs morales** transmises dans le roman sont bien été reçues et généralement admises. De ce fait, la **sophistication morale et intellectuelle** est plus ou moins atteinte avec un grand penchant vers le psychoaffectif.

Fiche de lecture n°08

- **Le résumé** présenté dans cette fiche est uniquement synthétique de l'intrigue sans aucune interprétation du message véhiculée par cette intrigue. **La trace intellectuelle et morale** est donc absente dans l'alimentation de cette rubrique.
- **Les citations extraites** sont deux. La première correspond à celle support de la deuxième question, dont l'ancrage sur les plans intellectuel et moral particulièrement psychoaffective, est considérable et déjà expliqué¹. La deuxième²

¹ Cf. Chapitre IV. Le questionnaire de représentations – Description – Deuxième partie p 260.

² « Si tu veux un ami, apprivoise-moi ».

quant à elle, porte sur le sens de l'amitié, la responsabilité affective et la profondeur du vivre ensemble.

- **La critique** du roman émise dans cette fiche souligne la profondeur, et la dimension à la fois poétique et philosophique du roman qui aborde des « thèmes universels » de l'humanité et de la vie collective. L'enquêté s'accorde vivement alors avec l'appréciation unanime des lecteurs de ce dernier, enfants et adultes (selon ce dernier).
- **L'avis personnel** est donc bien clair et argumenté de manière lucide, fondée et développée. Concernant **l'esprit critique**, il est nuancé, approfondi et bien analytique et témoigne d'une **portée éducative** par rapport à l'apprenant liée particulièrement à l'épanouissement humaniste dans le cadre collectif.
- La réponse de **la première question** est correcte. Aussi, c'est la seule parmi toutes les autres, qui manifeste une compréhension correcte et exacte de la requête et aussi d'un **potentiel intellectuel notable** par rapport aux pairs. En effet, l'enquêté a avancé : « Le Petit Prince contredit cette idée (...) L'auteur met en avant l'idée que l'apprentissage peut se faire dans les deux sens, peu importe l'âge ».
- La réponse de **la deuxième question** implique une **interprétation profonde** du passage axée sur la nécessité de ressentir au lieu de voir superficiellement toute subtilité de la vie pour en bien saisir « la vraie valeur ».
- Pour ce qui est de **l'avis personnel**, il est complètement pour cette formulation car tout simplement « les émotions et les sentiments sont des éléments clés de notre existence », d'après l'enquêté. **Son esprit critique** alors confirme sa pertinence et sa profondeur.
- **La troisième question** n'a carrément pas été répondue. Aucune leçon intellectuelle et morale alors n'est dégagée.

Malgré ce trou dans la fiche, nous pouvons dire que le produit concret de cette lecture est pleinement atteint, **l'intérêt humain** est vivement stimulé **et les valeurs morales et intellectuelles** sont assimilées et ainsi **la sophistication intellectuelle et morale** est bien approuvée.

Fiche de lecture n°09

- **Le résumé** met en évidence une certaine profondeur et une interprétation réfléchie du message du roman qui selon l'enquêté : « met en avant le comportement absurde

des grandes personnes qui ont oublié avoir été des enfants ». Deux idées clés sont donc suggérées : l'absurdité des comportements et la disparition de leur candeur.

- Aucune **citation** n'est extraite.
- Aucune **critique** n'a été élaborée.
- La première et la deuxième question n'ont pas été répondues.
- **La troisième question** a été répondue en dégagant une seule leçon morale et intellectuelle : « Les yeux nous trompent, seule le cœur voit l'essentiel ».
- Malgré la multiplication du blanc dans cette fiche, les rubriques alimentées témoignent de l'atteinte partielle du produit concret de la lecture, d'un éveil de **l'intérêt humain** et des rudiments d'**une sophistication morale et intellectuelle**.

❖ Sur le plan scriptural

Fiche de lecture n°01¹

- La réponse à la dernière question, confirme l'accessibilité langagière du roman par rapport à l'enquête, voulue par l'auteur, selon ce dernier, pour toucher les lecteurs de tous niveaux, compte tenu de son ton didactique.
- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé, excepté une seule erreur observée, résultant de l'absence de l'infinitif après un verbe conjugué : « l'auteur a su développé ».
 - Le respect des règles morphosyntaxiques est limité. Plusieurs erreurs sont constatées telles que : la mauvaise négation dans la phrase « les choses importantes sont celles qu'on le peut pas voir » et le mauvais accord dans « l'ensemble du lecteurs » et « leurs niveau ».
 - La maîtrise de l'orthographe est bonne. Une seule erreur est constatée dans l'expression « peu import ».
- Au niveau **sémantique**

¹ Cf. Annexe n°05.

- Les propos sont pertinents et clairs, la terminologie se rapporte à l'intellecto-moral.
 - Le vocabulaire est simple mais varié et approprié.
 - L'analyse est cohérente, progressive et bien structurée.
 - Des articulateurs logiques sont utilisés comme : « tout d'abord » et « mais ».
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent pleinement l'effet recherché.

Fiche de lecture n°02

- La réponse de la dernière question rejoint la précédente. Elle présente la langue du roman comme accessible facilement puisque destinée à tous les âges y compris les enfants (proximité avec la réponse précédente).
- Au niveau matériel, la ponctuation et la majuscule sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
- La maîtrise du système des temps optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées hormis dans le passage suivant, où l'ajout du pronom complément « les » est inutile : « toutes les choses abstraites (...) qu'on ne peut pas les remarquer ».
 - La maîtrise de l'orthographe est bonne. Une seule erreur liée à l'absence d'accent, est remarquée à ce niveau dans le terme « debut ».
- Au niveau **sémantique**
- Les propos sont significatifs et claires, avec une seule légère ambiguïté sémantique : « le petit prince était un enfant et un adulte ». Cependant, la terminologie intellectuelle et morale est présente avec mesure.
 - Le vocabulaire est simple mais approprié.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont peu absents
 - Les substituts sont maîtrisés.

- Au niveau pragmatique, malgré le saut de quelques rubriques, les expressions présentes sont partiellement adaptées à l'intention de communication et réalisent plus ou moins l'effet recherché.

Fiche de lecture n°03

- L'apprenant témoigne en répondant à la dernière question de la simplicité et du dépouillement de la langue du roman et, rejoint les avis précédent en justifiant par sa formulation adaptée aux enfants.
- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation ne sont pas toujours respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale, aucune erreur de conjugaison n'a été marquée.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est généralement bonne, hormis une seule erreur présente dans : « des leçons de moral ».
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont significatifs et bien clairs, avec aucune interférence sémantique et adaptés à l'intellecto-moral.
 - Le vocabulaire est simple mais approprié.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont généralement maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent à un certain degré l'effet recherché.

Fiche de lecture n°04

- La réponse à la dernière question est très brève, elle se résume à « oui ». L'enquête voit alors la langue du roman, comme facilement accessible.
- Au niveau matériel, la ponctuation et la majuscule sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :

- La maîtrise du système des temps est optimale, aucune erreur de conjugaison n'est remarquable.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
- Les propos sont généralement significatifs et clairs, avec aucune interférence sémantique.
 - Le vocabulaire est riche et pertinent.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont quasiment absents, la ponctuation les remplace.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.

Fiche de lecture n°05

- La réponse à la dernière question considère la langue du roman comme simple, compréhensible et très claire.
- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est respecté, hormis une erreur remarquée dans la conjugaison du verbe « voir », au futur simple : « ils ne verraeint ».
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, excepté deux erreurs liées au mauvais accord entre « les humains » et « sa rose » et entre « les humains » et « leur cerveau ».
 - La maîtrise de l'orthographe est bonne, avec une légère erreur dans le terme « parce-que ».

- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont significatifs et clairs avec une seule redondance sémantique dans « qui réfléchiraient avec leur cerveau ». Pour ce qui est de la terminologie, elle est liée généralement à l'intellecto-moral.
 - Le vocabulaire est modeste mais adapté.
 - L'analyse est généralement cohérente mais partiellement progressive et structurée.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont plus ou moins adaptées à l'intention de communication et accomplissent généralement l'effet recherché.

Fiche de lecture n°06

- La réponse à la dernière question met en évidence, comme la plupart de celles des autres enquêtés, la simplicité totale de la langue du roman, car destinée à être comprise même pour les enfants.
- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale, aucune erreur de conjugaison n'est remarquable.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, hormis deux erreurs : une liée à l'accord en nombre entre nom et adjectif qualificatif dans : « habits très élégants, magnifique », et une autre liée à l'emploi de la préposition « de » au lieu de « à » dans : « de travers l'univers ».
 - La maîtrise de l'orthographe est bonne. Seulement, deux légères erreurs dues à l'absence de l'accent, sont constatées dans les termes : « reveur » et « drole ».
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont très pertinents et significatifs sur le plan intellectuel et moral. Une petite confusion sémantique est notée dans l'expression : « son tour en travers l'univers ».
 - Le vocabulaire est varié et approprié.

- L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont quasiment absents, la ponctuation les remplace.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent relativement l'effet recherché.

Fiche de lecture n°07

- A partir de la réponse de la dernière question, il paraît que l'apprenant ne voit aucune difficulté langagière dans le roman. Pour lui, l'accessibilité de ce dernier, même aux enfants, est une preuve de la simplicité extrême de sa langue.
- Au niveau matériel, la ponctuation et la majuscule sont le plus souvent respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, avec quelques petites erreurs, deux liées au mauvais accord : « sur son petit planète » et « le langage utilisé est compréhensibles », et une liée à l'absence du déterminant : « il se déplace à travers Afrique ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale.
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont généralement significatifs et claires mais avec une petite ambiguïté sémantique : « un champ ouvert qui a un pommier » ainsi qu'une interférence à ce niveau telle que présente le passage : « C'est très intéressant comment loin et combien de places le petit prince peut voyager de rencontrer tous ces personnages intéressants! ». la terminologie met l'accent sur l'aspect intellectuel, moral et psychoaffectif en particulier
 - Le vocabulaire est riche et pertinent
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont bien présents tels que : finalement, après, etc.
 - Les substituts sont maîtrisés.

- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont adaptées à l'intention de communication et atteignent l'effet recherché¹.

Fiche de lecture n°08

- La réponse à la dernière question met en avant à l'instar de toutes celles avancées précédemment, la langue simple et accessible du roman mais qui véhicule des idées complexes, selon cet enquêté en particulier.
- Au niveau matériel, la ponctuation est bien respectée mais toute la fiche est mise en majuscule.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont très bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale.
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont très pertinents, bien clairs, et très significatifs sur le plan intellectuel et moral, et avec aucune interférence ni ambiguïté sémantique. Le style est en même temps personnel mais bien maîtrisé.
 - Le vocabulaire est riche, varié et bien approprié.
 - L'analyse est cohérente, progressive et bien structurée.
 - Les articulateurs logiques sont quasi absents mais n'obstruent pas l'articulation des idées.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, les expressions sont bien adaptées à l'intention de communication et accomplissent vivement l'effet recherché. L'effort de l'apprenant pour répondre à l'objectif de la fiche est bien perçu, malgré une seule rubrique sautée (le plus probablement par manque d'attention).

¹ Cette description concerne les expressions personnelles, indépendamment du résumé.

Fiche de lecture n°09

- La dernière question n'a pas été répondue. L'accès à la langue du roman par le sujet étudié, reste alors flou. Mais son analyse démontre qu'il a saisi le sens derrière les lignes explicites du roman, et un tel accès profond au sens ne peut se faire que par un accès fluide à la langue.
- Au niveau matériel
- La ponctuation est bien respectée
- La majuscule est le plus souvent non respectée.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont très bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est généralement bonne. Uniquement deux erreurs sont constatées dans les termes : « l'allumer » et « en maume » au lieu de « l'allumeur » et « en panne ».
- Au niveau **sémantique**
 - Les propos sont clairs, généralement significatifs sur le plan intellectuel et moral, sans aucune erreur sémantique mais manquent d'ampleur.
 - Le vocabulaire est approprié.
 - L'analyse est incomplète, et non structurée.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**, malgré l'intention de communication partiellement atteinte, vu l'efficacité des propos, nous disons que l'effet recherché n'est pas atteint compte tenu de la réponse très partiel du modèle présenté et la multitude des trous.

5.5 Bilan synthétique

La même méthode suivie dans l'analyse des fiches de lecture de L'Alchimiste, sera à nouveau adoptée dans cette analyse. Nous dresserons alors un bilan synthétique de l'ensemble des fiches de lecture de Le Petit Prince à partir de leur analyse détaillée que nous venons d'achever. La focalisation désormais portera uniquement sur les niveaux intellectuel, moral et scriptural, comme points focaux de l'analyse.

Fiches					
Critères d'analyse	Fiche n° 01	Fiche n° 02	Fiche n° 03	Fiche n° 04	Fiche n°05
Interprétation	Réfléchie, profonde et symbolique	Parfois absente et parfois peu réfléchie	Peu profonde et le plus souvent latérale.	Réfléchie, profonde et symbolique.	Réfléchie mais relativement simplifiée.
Avis personnel	Parfois explicite, solide et bien développée et parfois implicite.	Parfois non exprimé et parfois peu développé	Parfois non exprimé et parfois clair, solide et bien développé.	Parfois non exprimé et parfois clair, solide et bien développé	Solide, fondé mais modérément développé.
Esprit critique	Ouvert, nuancé et très approfondi.	Partiellement ouvert, peu approfondi et peu analytique	Ouvert, limpide et approfondi mais avec discrétion partielle.	Ouvert, lucide, analytique et approfondi mais avec discrétion partielle.	Ouvert, limpide et moyennement approfondi.
Perception de la portée éducative du roman	Validée avec force	Non formulée	Validée	Validée avec force.	Validée
Réception des valeurs incluses dans le roman	Validée	Validée partiellement	Validée.	Validée avec force.	Validée
Réflexion sur	Bien intégrée	Globalement intégrée	Intégré	Bien intégré	Intégré

l'intérêt humain du roman					
Originalité et autonomie de réflexion	Perçue globalement. (indépendamment du résumé)	Partiellement perçue.	Partiellement perçue (hormis dans le résumé)	Remarquable (indépendamment du résumé)	Perçue globalement.
Subjectivité et émancipation psychoaffective	Intenses	Partielles	Perçue généralement	Très intense	Partielles
Sens éthique, intellectuel et moral	Affirmé généralement	Modéré	Affirmé généralement	Affirmé	Affirmé

Fiches				
Critères d'analyse	Fiche n° 06	Fiche n° 07	Fiche n° 08	Fiche n° 09
Interprétation	Réfléchie, profonde et symbolique.	Réfléchie, profonde et partiellement symbolique.	Profonde, judicieuse et symbolique	Timidement présente
Avis personnel	Parfois non exprimé et parfois clair, lumineux et	Fondé, bien structuré et bien développé.	Solide, fondé et bien développé	Non exprimé

	bien développé.			
Esprit critique	Ouvert, fort et approfondi mais avec discrétion partielle.	Ouvert, fort, nuancé, rigoureux et bien approfondi.	Ouvert, fort, nuancé, et approfondi.	Non mobilisé
Perception de la portée éducative du roman	Validée avec force	Validée avec force.	Validée avec force	Non formulée
Réception des valeurs incluses dans le roman	Validée avec force.	Validée avec force.	Validée avec force	Très partiellement validée
Réflexion sur l'intérêt humain du roman.	Parfaitement intégré.	Bien intégré	Parfaitement intégrée	Relativement intégrée
Originalité et autonomie de réflexion	Remarquable	Remarquable.	Très remarquable	Ambiguës
Subjectivité et émancipation psychoaffective	Perçues nettement	Intenses	Très intenses	Quasi-absentes.
Sens éthique, intellectuel et moral	Affirmé.	Affirmé.	Affirmé	Légèrement perçu

Tableau VI. 1: Bilan des fiches de Le Petit Prince sur les plans intellectuel et moral.

Fiches					
Critères d'analyse	Fiche n° 01	Fiche n° 02	Fiche n° 03	Fiche n° 04	Fiche n°05
Accès à la langue du roman	Facile	Facile	Facile	Facile	Facile
Organisation matérielle.	Bonne	Bonne	Limitée	Parfaite.	Bonne
Respect des normes morphosyntaxiques	Satisfaisant	Satisfaisant	Notable	Optimal	Modéré
Rigueur sémantique.	Acceptable	Satisfaisante	Bien satisfaisante	Optimale	Acceptable
Finalité pragmatique	Bien atteinte	Atteinte globalement	Atteinte globalement	Bien atteinte	Atteinte globalement

Fiches				
Critères d'analyse	Fiche n° 06	Fiche n° 07	Fiche n° 08	Fiche n° 10
Accès à la langue du roman	Facile	Facile	Facile	Non défini
Organisation matérielle.	Bonne	Bonne	Partiellement limitée	Parfaite
Respect des normes morphosyntaxiques	Acceptable	Modéré	Optimal	Satisfaisant
Rigueur sémantique.	Satisfaisante	Bien satisfaisante	Optimale	Satisfaisante

Finalité pragmatique	Atteinte globalement	Bien atteinte	Bien atteinte	Très partiellement atteinte
---------------------------------	-------------------------	---------------	---------------	-----------------------------------

Tableau VI. 2 : Bilan des fiches de Le Petit Prince sur le plan scriptural**Commentaire n°04**

La présente analyse sert à décrire de façon intégrale la deuxième partie de notre corpus d'écrits composites, constituée des fiches de lecture de Petit Prince. Nous avons fait appel à la même logique adoptée dans l'analyse de la première partie, qui, pour le besoin de la rigueur analytique et évaluative, articule : description minutieuse des fiches et description synthétique et comparatif. Pour ce faire, deux tableaux, chacun structuré en deux annexes, sont également élaborées : le premier constitue le bilan intellectuel et moral, tandis que le deuxième constitue le bilan scriptural.

Au niveau formel, les fiches sont le plus souvent organisées et bien structurées, mais sont de longueur, en grande partie, inappropriée. En outre, hormis celles exclues de l'analyse pour des raisons de manque d'intégrité, les autres fiches témoignent d'un style majoritairement personnel. Cependant, ce manque d'intégrité n'a nullement diminué l'assurance et la fiabilité de notre analyse, compte tenu de notre démarche d'échantillonnage focalisée sur le principe d'intégrité en tout premier lieu, comme déjà démontré.

Au niveau fonctionnel basique, les fiches reflètent **une compétence méthodologique** globalement acceptable mais qui présente plusieurs carences.

Passons maintenant au noyau de l'analyse. Sur le plan **intellectuel et moral**, cette dernière démontre d'abord que **l'interprétation** des idées clés du roman est le plus souvent profonde et réfléchie mais inabouties ou superficielles dans une partie importante. L'intensité interprétative augmente parfois avec une posture symbolique, mais moins présente par rapport aux premières fiches de lecture.

Ensuite, **les avis personnels** demandés par le modèle de fiche, ne sont exprimés entièrement, explicitement et avec implication personnelle apparente que par une minorité des enquêtés. Cependant, la majorité restante s'est impliquée partiellement avec une expression incomplète des avis, à l'exception d'un seul enquêté qui est resté complètement

discret. L'implication s'accroît avec une argumentation le plus souvent développée des avis exprimés. Par conséquent, **les esprits critiques** sont le plus souvent approfondis, et aussi ouverts et notables mais avec quelques discrétions marquées.

Néanmoins, **la perception de la portée éducative** est approuvée par tous les enquêtés à l'exception de deux, qui n'ont carrément pas développé une réflexion appréciative ou critique à l'égard du roman. Cette perception est le plus souvent tempérée et rarement fine voire distincte, mais généralement assez significative, correcte et adaptée plus ou moins à la finalité du roman. Cette reconnaissance de la dimension éducative du roman, s'accompagne par une **réception de toutes les valeurs du roman, étudiées**, chez tous les apprenants, excepté deux, qui ne les ont reçues que partiellement. Cependant, leur réception qu'elle soit implicite ou explicite, totale ou partielle, est affirmée dans la totalité des fiches. Ainsi, **la réflexion sur l'intérêt humain** est intégrée, également, dans leur totalité, compte tenu de la profonde dimension humaine de ces valeurs, tout comme celles soutenues dans *L'Alchimiste*. Cette intégration est nette dans la plupart des fiches, globale dans une seule et relative dans une autre.

Concernant **l'originalité et l'autonomie de cette réflexion** sur l'œuvre et ces idées vectrices, elles sont assez nettement présentes dans tout l'ensemble, excepté dans une seule fiche, où elles sont ambiguës voire limitées. Les signes alors de l'implication des apprenants dans la lecture deviennent plus visibles, intensivement chez une minorité et avec intensité minime chez la plus grande majorité. Plus encore, **la subjectivité et l'émancipation psychoaffective**, signes d'une implication active, sont clairement présentes dans toutes les fiches, mises à part leur quasi-absence dans une seule. Cette présence est le plus souvent affirmée et parfois partielle.

L'ensemble des observations met en lumière le développement du **sens éthique, moral et intellectuel** de tous les enquêtés de façon variable d'un enquêté à l'autre : notablement chez la majorité, moins visiblement chez une minorité et très légèrement chez un seul enquêté.

Par ailleurs, il est à préciser qu'à la différence des fiches de lectures de *L'Alchimiste*, les résumés contenus dans les présentes fiches analysées, sont majoritairement non significatifs sur le plan intellectuel et moral et sont beaucoup plus narratifs qu'interprétatifs et analytiques. Par contre, la rubrique non adaptée « portrait du personnage principal » a présenté parfois une certaine profondeur dans les descriptions des particularités

intellectuelles et morales du héros notamment dans la fiche n°01, où la lucidité est extrême. Néanmoins, il est certain que la trace intellectuelle et morale, si existantes dans ces rubriques, peut compléter l'évaluation recherchée par les rubriques adaptées et confirmer le potentiel analysé, mais les rubriques adaptées sont pleinement suffisantes et révélatrices de ce potentiel. Cette disparité à ce niveau alors, entre fiches de L'Alchimiste et fiches de Le Petit Prince, ne peut trancher sur la supériorité ou l'infériorité potentielle d'aucun des deux groupes expérimentaux. C'est celle constatée au niveau des rubriques adaptées qui peut le faire.

Sur le plan **scriptural**, la **langue du roman** est facilement accessible à tout le groupe expérimental, excepté un seul membre qui n'a carrément pas décrit son propre accès à cette langue. Néanmoins, aucune difficulté langagière n'a été exprimée ce qui démontre la bonne compétence linguistique du groupe reflétée sur et par la lecture, le reflet de cette compétence sur l'écriture, apparaîtra dans ce qui suit.

Au niveau matériel fonctionnel, la majorité des fiches (5) révèle des erreurs tolérables, une minorité révèle des erreurs significatives (2) et une autre minorité ne montre aucune erreur (2).

Au niveau morphosyntaxique, le respect des règles ne présente une insuffisance que dans deux fiches. Dans le reste des fiches le nombre des erreurs commises est parfois amoindri (2) et le plus souvent nul ou presque (5).

Au niveau sémantique, la rigueur de la structuration sémantique notamment en utilisant une terminologie intellectuelle et morale spécifique au romanesque éducative et à Le Petit Prince en particulier est globalement présente selon des intensités diverses, mais généralement avec moins d'intensité que les fiches précédentes. Cependant, dans la plupart des fiches la rigueur est considérable, les erreurs sémantiques sont peu nombreuses et la terminologie est adaptée.

Au niveau pragmatique alors, la finalité est plus ou moins atteinte dans la plupart des fiches. Cette atteinte diminue dans les fiches peu conformes à la forme, à l'objet de la fiche de lecture et à l'objectif visé par cette sollicitation.

Nous pouvons dire alors que la bonne compétence linguistique exprimée par la majorité des enquêtés, en lien avec la lecture, ne marque pas un grand écart par rapport à leur compétence linguistique reflétée par l'écriture.

Synthèse intermédiaire n°04

En dépit du plagiat partiellement constaté dans quelques fiches, la manifestation globale d'une compétence méthodologique moyenne et les résumés n'ayant majoritairement nulle trace intellectuelle et morale, **les compétences intellectuelles et morales** mises en évidence par les scripteurs des fiches de Le Petit Prince restent considérables, bien que rudimentaires. Cependant, compte tenu des lacunes parfois nettement visibles, même au niveau des rubriques adaptées, une légère infériorité est observée par rapport aux compétences exprimées par les scripteurs des fiches de L'Alchimiste, notamment en matière de profondeur interprétative et analytique et d'implication personnelle. Néanmoins, de toute évidence tout comme L'Alchimiste, Le Petit Prince a éveillé l'intérêt de ses lecteurs enquêtés à la profondeur intellectuelle et morale et au rôle instructif du genre romanesque éducatif.

Pour ce qui est des **compétences scripturales**, elles ne manifestent pas de déficits notables quoiqu'elles se situent, à leur tour, à un degré moindre par rapport à celles dévoilées par les fiches de L'Alchimiste, compte tenu particulièrement de leur terminologie intellectuel-morale moins intense et moins marquée.

Quoiqu'il en soit, le potentiel intellectuel, moral et scriptural de ce groupe expérimental est tangible et se laisse observer. Mais le résultat plus concret de cette lecture apparaîtra dans les étapes suivantes qui font passer de la théorie (éducation) à la pratique (vie réelle) et de l'expression encadrée à l'expression libre.

VI. Dépouillement des écrits unitaires : Les productions écrites

6.1 Analyse des productions écrites réceptives¹

I. La forme

- Les productions sont toutes bien organisées, respectent les alinéas et sont réparties en trois paragraphes (introduction, développement et conclusion), excepté trois composées d'un seul paragraphe.
- Les écritures sont toutes manuscrites, lisibles et signées dans toutes les copies à l'exception d'une seule à peine lisible.
- Les rédactions sont toutes de longueur équilibrée entre 19 et 37 lignes.

II. La fonction

❖ Sur les plans intellectuel et moral

Production écrite n°01²

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il est fondé sur l'assujettissement du bonheur à la gratitude envers soi³, sans aucun lien avec la société ainsi que sur le respect mutuel entre les individus, qui part de l'absence des préjugés.
- Les arguments qui justifient cette position portent d'abord sur l'éloignement constaté par l'enquête entre ses pensées et celles qui règnent dans la société. Ensuite, la non sacralité de la réflexion collective par rapport à ce dernier du moment où les propres convictions et expériences valent mieux que tout dans la prise de décision personnelle. Finalement, la privauté du droit d'établissement des normes de vie, qui doivent certainement soumettre à une référence validée par la personne en question, ce qui n'est pas le cas de la référence sociétale⁴.
- L'argumentation est donc tellement fondée et très bien développée avec assurance et fermeté. **L'esprit critique** alors est réfléchi, très approfondi, fort, nuancé et très

¹ La consigne à partir de laquelle nous avons reçu ce corpus est présentée et expliquée dans le chapitre IV. Consignes de production écrite p 247.

² Annexe n°06.

³ Expression déjà fortement profonde et révélatrice du potentiel intellectuel et moral tiré du roman.

⁴ Référence implicite à la croyance religieuse, en plus des autres convictions.

ouvert en ce qu'il insiste explicitement sur « le respect mutuel » qui permet à chacun à se réaliser librement.

- **La valeur soulignée dans le roman** qui priorise l'écoute de la voix du cœur sur celle de l'entourage, et qui permet la satisfaction de soi, est bien adoptée.
- **L'aptitude décisionnelle** très forte, nette et bien assumée. Le discours est ferme et bien déterminé notamment dans l'expression : « je suis la seule à avoir le droit d'établir des lois et des normes dans ma vie ».
- **Pertinence forte du choix effectué**, qui reconnaît la nécessité de suivre une certaine norme dans l'adoption du propre chemin de vie mais loin de tous préjugés. Il n'y a pas donc détachement total des références normatives, mais attachement partiel.
- **Sensibilité humanitaire** est bien visible notamment dans la valorisation de l'altérité et du bien-être collectif.
- Originalité et autonomie de réflexion bien affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées notamment dans l'expression que nous venons de souligner qui manifeste un engagement et une autonomie marquants ainsi que dans l'expression suivante qui souligne l'implication et l'autonomie émotionnelle saine de l'enquête : « moi personnellement, je préfère le respect mutuel ».
- Sens éthique, intellectuel et moral affirmé et sophistiqué.

Production écrite n°02

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il souligne la entre valeurs collectives et réalisation personnelle et le gain partagée entre les deux.
- Les arguments qui étayent cet avis portent sur l'inspiration de la réalisation de soi par les valeurs collectives (positives en particulier) et en même temps le renforcement de ces valeurs par cette réalisation de soi en ce qu'elle représente un exemple d'une contribution à la société, singulière mais significative.
L'argumentation est donc solide, bien fondée bien développée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, nuancé, très approfondi, et ouvert de façon équilibrée.
- **Les valeurs soulignées dans le roman** en rapport avec l'engagement envers autrui et en même temps la poursuite du rêve sont bien adoptées.
- **L'aptitude décisionnelle** est visible et bien assumée.
- Pertinence forte du choix effectuée.

- **Sensibilité humanitaire** est bien visible d'une part dans l'ouverture aux autres et d'autre part dans l'affection qui leur est approuvée.
- Originalité et autonomie de réflexion affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** sont bien affirmées notamment dans l'expression : « je pense que les deux sont nécessaires pour mener une vie épanouissante et significative ». L'implication personnelle et psychoaffective équilibrée est bien présentes.
- Sens **éthique, intellectuel et moral** bien affirmé et sophistiqué.

Production écrite n°03

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il prône d'une part la nécessité de remettre en question les idées préconçues, en faveur de la réalisation personnelle qui peut être entravée par ces derniers et d'autre part la complémentarité possible entre réalisation de soi et valeurs collectives.
- L'argument qui soutient la première partie de l'avis repose sur la liberté du choix personnel qui exclue le souci sur les attentes d'autrui malgré la difficulté éventuelle de cette exclusion. La deuxième partie est argumentée quant à elle en s'appuyant sur l'inspiration des autres que peut générer la réalisation positive de soi et la liberté personnelle qu'elle peut transmettre voire la libération des préjugés qu'elle peut véhiculer (pour qu'elle devienne une valeur collective). C'est dans ce sens que les valeurs collectives et la réalisation de soi sont complémentaires selon l'enquête ; principalement par l'inspiration que peut procurer la deuxième aux premières. L'argumentation est donc fondée et bien développée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, approfondi et ouvert du moment où il soutient l'altérité et la liberté de penser et d'agir.
- **Les valeurs soulignées dans le roman** selon lesquelles la vision limpide du cœur et la poursuite du rêve auto désigné ainsi que la responsabilité et l'affection envers autrui sont bien adoptées.
- **L'aptitude décisionnelle** est visible et assumée.
- **Pertinence forte du choix effectué** compte tenu de cette réaction particulièrement contre la pression sociale déconstructive. Par contre, l'intention d'inspirer positivement les valeurs collectives, manifeste le soutien implicite des normes sociales constructives.

- **Sensibilité humanitaire** est bien visible dans la valorisation du vivre ensemble, de l'altérité et de la satisfaction de soi, non seulement personnelle mais collective et en même temps autonome.
- **Originalité et autonomie de réflexion** bien affirmée.
- **Subjectivité** et émancipation psychoaffective implicites.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmé et bien sophistiqué notamment avec une réflexion non seulement sur soi mais aussi sur le monde par une transportation du bien personnel à la société.

Production écrite n°04

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il estime d'une part, que le bonheur est lié à la rassurance et à « la paix du cœur » procurées par les choix orientés vers « la proximité avec dieu » peu importe leur proximité avec la société. D'autre part, il soutient la dissociabilité entre vie personnelle et professionnelle et normes collectives.
- Les arguments qui défendent cet avis portent sur l'imperfection des êtres humains qui composent la société, sur lesquels on ne peut fonder le propre bonheur¹ ainsi que sur l'altérité et la diversité des perspectives personnelles qui implique l'impossibilité de satisfaire toutes les sphères de pensée et la nécessité de se satisfaire avant tout. Malgré le poids et la solidité de cette argumentation, elle n'a pas couvert le côté religieux de l'avis exprimé. Néanmoins, **l'esprit critique** est bien réfléchi, assez approfondi, ouvert et subjectif.
- **La valeur soulignée dans le roman** qui valorise l'écoute du cœur, est bien adoptée mais avec autonomie et singularité. Selon l'enquête l'écoute de son cœur et son bien être est fortement lié à la droiture religieuse.
- **L'aptitude décisionnelle** est visible et assumée.
- **Pertinence appropriée du choix effectué** compte tenu de l'attachement au cadre de référence morale structuré selon l'orientation religieuse et non selon la société.
- **Sensibilité humanitaire** bien évidente notamment dans l'ouverture aux autres.
- **Originalité et autonomie de réflexion** bien affirmée.

¹ Il s'agit de notre propre interprétation de l'expression : « la société sont des êtres humains coupables qui ne peuvent pas nous apporter le bonheur et même si, Ils nous l'apportent, Ils le reprendront un jour ».

- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmée, notamment dans l'engagement personnel et la frustration ressentis dans l'expression : « les satisfaire tous est impossible (...) je préfère chercher à me satisfaire d'abord ».
- Sens éthique, intellectuel et moral bien affirmé

Production écrite n°05

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il porte sur le détachement personnel des opinions d'autrui hormis de ceux des parents pour éviter les frustrations et les freins en rapport au rêve.
- Les arguments qui défendent cet avis sont : la différence qui caractérise les manières de penser qui implique une catégorie de personnes rejetant l'altérité, le refus d'être « une personne ratée » et le désir de « laisser un bel impact après la mort » notamment avec sa carrière d'enseignant(e).

L'argumentation est donc bien fondée, bien solide et bien développée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, fort, très approfondi, nuancé et ouvert du moment où l'altérité est au cœur de la réflexion.

- **La valeur soulignée dans le roman** qui met en lumière la poursuite du rêve jusqu'au bout, en l'occurrence l'enseignement, est bien adoptée.
- **Aptitude décisionnelle** visible et assumée.
- **Pertinence forte du choix effectué**, qui intègre un cadre de référence normative bien constructif (les parents) indépendamment de toute norme collective déconstructive.
- **Sensibilité humanitaire** dans le choix de se mettre au service des autres ainsi que dans l'ouverture d'esprit.
- **Originalité et autonomie de réflexion** bien affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées notamment par l'engagement et l'implication extrêmes de l'enquête ainsi que son affirmation de soi apparentes dans le passage : « personnellement, je m'en fous, je ne peux pas laisser mon rêve sans réalisation (...) je veux laisser un bel impact après ma mort ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmé, équilibré et sophistiqué.

Production écrite n°06

- **L'avis personnel** est en partie ambigu et peu clair (position floue à l'égard de la réalisation libre de soi) mais argumenté. Il porte généralement sur la difficulté de

franchir les frontières de la société qui relativise l'idée d'aller au bout du rêve en fonction de la valeur de ce rêve et de sa compatibilité avec la croyance religieuse.

- Les arguments qui défendent cet avis prennent appui sur la différence du concept du bonheur d'une personne à l'autre ce qui nécessite un contrôle, l'ancrage dans notre milieu de vie et la responsabilité proprement personnelle de ses actes devant dieu.

L'argumentation est donc développée. **L'esprit critique** quant à lui est approfondi mais en partie ambigu et peu ouvert.

- Aucune valeur soulignée dans le roman n'est clairement adoptée.
- **Aptitude décisionnelle** relativement perceptible.
- Pertinence nuancée et en partie floue du choix effectué
- **Sensibilité humanitaire** imperceptible.
- **Originalité et autonomie de réflexion** relative.
- **Subjectivité** bien affirmée notamment dans la perception personnelle de la société dégagée de l'expression : « moi personnellement, je vois que la communauté ait (a) l'intention de contrôler ¹votre vie ». Et pour **l'émancipation psychoaffective**, elle est absente.
- Sens éthique, intellectuel et moral relatifs.

Production écrite n°07

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il repose sur la difficulté de trouver un équilibre entre aspirations personnelles et valeurs collectives (déconstructives notamment), mais qui n'empêche d'aller quand même au bout du rêve.
- Les arguments qui fondent cet avis sont centrées sur : la réalisation de soi, particulièrement de l'enquête qui entre en conflit avec certaines valeurs collectives (selon l'enquête), les priorisation des propres désirs sur ceux de la société et l'importance cruciale de la réalisation de soi pour le bien être individuel mais aussi pour le développement sociétal.

L'argumentation est donc bien fondée, solide et bien développée et en lien direct avec le roman. **L'esprit critique** alors est réfléchi, très approfondi et ouvert de façon équilibrée en ce qu'il met en valeur l'altérité, la réalisation autonome de soi mais en même temps guidée par les bonnes inspirations de la société (les bonnes normes qui développent la société et qui inspirent à se réaliser de façon optimale).

¹ « Contrôler » ici revêt un sens mélioratif tel que celui revêtu par le terme « organise » dans ce contexte.

- **Les valeurs soulignées dans le roman** en lien avec la poursuite des rêves, l'écoute de la voix intérieure et la responsabilité envers autrui sont bien adoptées.
- Aptitude décisionnelle visible et assumée.
- **Pertinence forte du choix effectué** vu sa mise en accent de la réalisation personnelle qui inspire les valeurs sociétales et donc qui s'inspire à son tour des bonnes valeurs.
- **Sensibilité humanitaire** bien visible dans l'ouverture aux autres, la valorisation du bien être personnel et l'inspiration pour amener à ce bien être.
- Originalité et autonomie de réflexion affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien affirmées et bien évidentes toutes les deux, de par l'engagement de l'enquête et en même temps son affirmation de son identité psychoaffective, et sa conscience de soi apparentes dans le passage : « si je vais parler de mon cas, je suis une personne qui peut avoir mes aspirations et des objectifs personnels qui ne sont pas en phase avec les normes de ma communauté ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** bien affirmé et bien sophistiqué.

Production écrite n°08

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il met en évidence la nécessité de trouver un équilibre entre valeurs collectives et réalisation de soi dans un sens de biens partagés et de considérer le lien inévitable entre les deux.
- Les arguments qui défendent cet avis sont : la référence des valeurs collectives au bien commun, et de la réalisation de soi à l'épanouissement personnel et à la créativité. Et cette réalisation de soi contribue positivement à son tour à la collectivité et à ce bien commun si guidée par une responsabilité envers les autres. Ce dernier principe lui-même, se trouve alors développé dans la production précédente, mais cette fois-ci en voyant uniquement le côté constructif des valeurs collectives.

L'argumentation est donc bien développée et fondée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, approfondi, nuancé et ouvert de façon équilibrée du moment où il concilie valeurs collectives et réalisation de soi. Quoiqu'il traduise une attitude complètement positive de la société face aux aspirations, cette perception ne peut être jugée négativement. Par contre, elle reflète l'expérience personnelle et l'autonomie de l'enquête.

- **Les valeurs soulignées dans le roman** en lien avec la responsabilité et l'engagement envers autrui et la poursuite de sa passion pour donner sens à sa vie, sont bien adoptées.
- **Aptitude décisionnelle** bien visible et bien assumée.
- Pertinence appropriée du choix effectué compte tenu de ce qui précède.
- **Sensibilité humanitaire** bien visible.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité** et émancipation psychoaffective limitées.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** bien affirmé et sophistiqué.

Production écrite n°09

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il valorise l'équilibre entre valeurs collectives et réalisation personnelle non seulement dans le sens du bien partagé à l'instar de celui prôné par la production précédente, mais aussi des valeurs collectives nuancées (inspiration constructive et positive).
- Les arguments qui étayent cet avis portent sur : la favorisation de la coexistence harmonieuse et l'utilité de s'épanouir tout en maintenant l'unité de la société et en même temps en contribuant à son ouverture et à son respect des individualités au sein du groupe.
L'argumentation est donc bien fondée, très solide et bien développée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, nuancé, très approfondi, et ouvert de façon équilibrée.
- **Les valeurs soulignées dans le roman** en rapport avec l'engagement envers autrui et la poursuite du rêve sont bien adoptées.
- **L'aptitude décisionnelle** est visible et bien assumée.
- Pertinence appropriée du choix effectuée.
- **Sensibilité humanitaire** est bien visible d'une part dans l'ouverture aux autres et d'autre part dans l'affection qui leur est approuvée.
- Originalité et autonomie de réflexion affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** sont bien affirmées notamment dans l'expression : « je privilège qu'il faut faire un équilibre entre les valeurs collectives et la réalisation de soi pour ne pas exagérer ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** bien affirmé et sophistiqué.

Production écrite n°10

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il valorise à son tour une approche équilibrée entre réalisation de soi et valeurs collectives en tenant particulièrement compte des valeurs qui peuvent instaurer le bien-être commun¹.
- Les arguments qui étayent cet avis portent sur : l'importance de la libération des préjugés dans l'embrassement complet et idéal de son individualité mais en parallèle, l'importance du respect mesuré des valeurs collectives dans le vivre ensemble harmonieux, équilibré et fondé sur l'éthique.

L'argumentation est donc bien fondée, très solide et bien développée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, nuancé, très approfondi, et ouvert de façon équilibrée, juste et équitable.

- **Les soulignées dans le roman** en rapport avec la quête du sens par la poursuite du rêve et l'écoute du cœur, sont bien adoptées.
- **L'aptitude décisionnelle** est forte, bien visible et bien assumée. Ceci apparaît notamment dans la fermeté manifeste dans l'expression : « on l'aime ou pas on est dans une société ».
- **Pertinence forte du choix effectuée** qui tient compte des valeurs collectives sous un angle d'attention à la sensibilité collective, et qui soutient en même temps l'ouverture aux individualités.
- **Sensibilité humanitaire** est bien visible compte tenu de ce qui précède.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** sont bien affirmées notamment dans l'expression : « dans ma propre vie, je privilège une approche équilibrée. Je crois fermement en l'importance de la réalisation de soi (...) mais je tiens également compte des valeurs collectives ». L'implication personnelle et une certaine maturité psychoaffective sont pleinement présentes.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** bien affirmé et bien sophistiqué.

¹ Par exemple ne pas offenser l'identité collective, en se réalisant.

Production écrite n°11

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il met en évidence la nécessité de s'intéresser à la vie personnelle avec tout ce qui la concerne avant le jugement apporté par la société.
- Les arguments qui défendent cet avis sont : le sentiment d'exclusion sociale ressenti par l'enquêté¹ depuis son enfance et la situation de malaise dans laquelle nous met la société surtout avec ses préjugés et ses conditions multiples qui sont en réalité des barreaux à défaire.
L'argumentation est donc bien développée et fondée. **L'esprit critique** alors est réfléchi, approfondi mais ouvert de façon peut-être démesurée du moment où aucun cadre de référence normative n'est substitué à la société.
- **Les valeurs soulignées dans le roman** en lien avec l'écoute du cœur, la poursuite du rêve, et la fidélité à son idéal sont bien adoptées.
- **Aptitude décisionnelle** bien visible et bien assumée.
- **Pertinence nuancée du choix effectué** compte tenu de ce détachement total des normes.
- **Sensibilité humanitaire** bien visible notamment dans l'ouverture aux autres et la valorisation de la paix intérieure apparente dans l'expression : « dès mon enfance, je suis entravée par les peurs, les préjugés, et mille et un conditionnements ».
- **Originalité et autonomie de réflexion** bien affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées avec force. Elles sont présentes tout au long du texte qui implique fortement l'enquêté, affirme ses sentiments, met en évidence sa grande frustration et cherche à impliquer directement son destinataire. L'extrait suivant illustre cela : « je ne sais pas si vous connaissez ce genre de ressenti, mais depuis ma naissance, je ne suis jamais réellement ressentie bien (...) je suis mal à l'aise, je veux seulement vivre ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmé.

¹ L'expression suivante illustre bien cette pensée : « je ne me suis jamais réellement sentie bien à ma place dans cette société, comme si je venais d'ailleurs ».

❖ **Sur le plan scriptural**

Production écrite n°01¹

- Au niveau **matériel**, la majuscule est bien respectée à la différence de la ponctuation rarement employée.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est bien maîtrisé. Une seule erreur de conjugaison est notée dans l'expression : « mes décisions ne dépend que de (...) »
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est bonne. Une seule erreur est constatée dans le terme « mes pensés » au lieu de « mes pensées ».
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence des expressions de prise de position : « pour moi » et « moi, personnellement ».
 - Les propos sont très pertinents, clairs et significatifs sur le plan intellectuel et moral. Aucune erreur sémantique explicite n'est notée mais nous constatons la répétition de la conjonction de coordination « et » tout au long du texte, ce qui peut nuire légèrement à la structure sémantique.
 - Le vocabulaire est riche, varié et bien choisi.
 - L'analyse est cohérente, très rigoureuse et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont quasi-absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont bien adaptées à l'intention de communication et réalisent vivement l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

¹ Cf. Annexe n°06.

Production écrite n°02

- Au niveau matériel, la majuscule est respectée, contrairement à la ponctuation. Le texte se compose d'une seule phrase trop longue avec un seul point final et une multitude de virgules.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées. Une seule erreur liée à l'accord nom / adjectif qualificatif est constaté dans la phrase : « les deux valeurs sont importants et complémentaire ».
 - Le respect de l'orthographe est optimal.
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « pour moi ».
 - Les propos sont clairs et significatives sur le plan intellectuel et moral, et sans aucune erreur sémantique.
 - Le vocabulaire est riche, varié et bien choisi.
 - L'analyse est cohérente, structurée et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont présents tels que : « en fin de compte », « en même temps ».
 - Les substituts sont bien maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions bien adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif exemplaire du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°03

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.

- Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
- La maîtrise de l'orthographe est optimale.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.
 - L'expression de prise de position utilisée est ; « je pense que ».
 - Les propos sont pertinents, bien clairs, bien adaptés à l'intellectuel et moral et avec aucune erreur sémantique
 - Le vocabulaire est riche et varié.
 - L'analyse est rigoureuse, cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont présents et corrects tels que : « enfin ».
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent vivement l'effet recherché.
 - Le type argumentatif exemplaire du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°04

- Au niveau matériel, la maîtrise de la majuscule et la ponctuation est très limitée.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé. Seulement deux erreurs de conjugaison sont notées : « la société sont » et « ils ne peuvent pas nous apportent le bonheur ».
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées. Une seule erreur d'accord est constatée dans : « un être humain coupables ».
 - La maîtrise de l'orthographe est bonne. Une seule erreur est marquée par le terme « expirations » au lieu de « aspirations ».
- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « je préfère ».

- Les propos sont significatifs mais parfois peu clairs telles que les deux expressions qui présentent des interférences sémantiques : « la société sont des êtres humains coupables » et « la société est un être humain coupables qu'on ne doit pas le suivre en tout ». Pour ce qui est de la terminologie, elle répond à l'intellecto-moral et parfois à celui du roman en particulier (la paix du cœur) , malgré la multitude des blancs de sens.
 - Le vocabulaire est modeste, peu varié mais relativement approprié.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques quasi-absents.
 - Les substituts sont peu maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont généralement adaptées à l'intention de communication et réalisent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°05

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
- Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées. Une seule erreur est commise, en rapport avec l'absence de la conjonction de coordination « que » dans l'expression : « je pense tout veut imposer sa présence ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale. Aucune erreur orthographique n'est constatée.
- Au niveau **sémantique**
- Respect général de la consigne.
 - Présence des expressions de prise de position : « à mon avis » et « personnellement ».
 - Les propos sont significatifs et généralement clairs mais avec plusieurs ambiguïtés sémantiques telles que : « il y a ceux qui acceptent tout ce qui accepte et ceux qui rejettent tout ce qui accepte » et « avoir un rôle important

dans la société et une brillante enseignante ». Aussi, le rapport à l'intellecto-moral est perçu.

- Le vocabulaire est modeste, mais généralement adapté.
 - L'analyse est généralement cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont parfois utilisés tels que : enfin et mais.
 - Les substituts sont partiellement maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont généralement adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°06

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé. Une seule erreur de conjugaison est commise en lien avec l'usage du subjonctif au lieu de l'indicatif dans « je vois que la communauté ait l'intention ».
 - Les règles morphosyntaxiques ne sont pas toujours respectées. Plusieurs erreurs sont notées telles que : l'emploi de la subordonnée au lieu de l'adjectif qualificatif dans « cet obstacle demeure que nous ne pourrons pas surmonter ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect partiel de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « personnellement ».
 - Les propos sont clairs mais peu significatifs sur le plan intellectuel et moral. De plus, quelques interférences sémantiques apparaissent telles que : « nous vivons au milieu depuis notre naissance » et « au milieu des contrôles ».
 - Le vocabulaire est modeste et parfois inapproprié.
 - L'analyse est cohérente mais peu rigoureuse.
 - Les articulateurs logiques sont utilisés tels que : cependant.

- Les substituts sont parfois non maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont relativement adaptées à l'intention de communication et accomplissent en partie l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°07

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est modérée. Trois erreurs sont commises dans les termes : « fair », « pensés » et « preiorité » au lieu de « faire », « pensées » et « priorité ».
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Absence des expressions explicites de prise de position.
 - Les propos sont clairs, pertinents significatifs sur le plan intellectuel et moral et sans aucune erreur sémantique.
 - Le vocabulaire est simple mais bien choisi.
 - L'analyse est bien cohérente, structurée et progressive.
 - Des articulateurs logiques sont utilisés tels que : en conclusion.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif exemplaire du texte (problématique, position, argumentation, appui de la position) se conforme par excellence à la consigne.

Production écrite n°08

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées, à l'exception d'une seule erreur liée au mauvais accord nom / déterminant : « certains attentes ».
 - Le respect de l'orthographe est optimal.
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Absence des expressions de prise de position.
 - Les propos sont pertinents, clairs et très significatifs sur le plan intellectuel et moral. Une seule redondance sémantique est constatée dans l'expression : « son propre épanouissement personnel ».
 - Le vocabulaire est riche, varié et bien choisi.
 - L'analyse est bien cohérente, structurée et parfaitement progressive.
 - Aucun articulateur logique n'est utilisé, mais cela n'obstrue pas la structuration des idées.
 - Les substituts sont bien maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont bien adaptées à l'intention de communication et accomplissent vivement l'effet recherché.
 - Le type argumentatif exemplaire du texte (problématique, position, argumentation, appui de la position) se conforme par excellence à la consigne.

Production écrite n°09

- Au niveau matériel, la majuscule est respectée, contrairement à la ponctuation quasi-absente.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.

- Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est modérée. Deux termes sont arbitrairement orthographiés alors que trois autres comportent des erreurs qui sont « reve », « epanouissemeent » et « previlige » au lieu de « rêve », « épanouissement » et « privilège ».
- Au niveau **sémantique**
- Bon respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « je privilège »¹.
 - Les propos sont généralement clairs et significatifs et le plus souvent pertinents hormis dans les parties qui comprennent des termes mal orthographiés. Néanmoins, l'intellecto-moral est présent.
 - Le vocabulaire est riche et adapté mais parfois avec des blancs ce sens.
 - L'analyse est bien cohérente, structurée et progressive.
 - Trois articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont généralement maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont généralement adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°10

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - Le respect de l'orthographe est optimal.
- Au niveau **sémantique**

¹ « Je previlige » à l'origine.

- Bon respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « je privilège ».
 - Les propos sont clairs, très pertinents et d'une grande profondeur intellectuelle et morale telle que dans l'expression : « nous pouvons pleinement embrasser notre individualité ». Pour ce qui est des erreurs sémantiques, une seule interférence est présente dans le passage : « (...) semblent se contraction entre (...) ».
 - Le vocabulaire est riche, varié et bien adapté.
 - L'analyse est bien cohérente, structurée, progressive et parfaitement significative.
 - Les articulateurs logiques sont présents tels que : « cependant », « en effet ».
 - Les substituts sont bien maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**
- Les expressions sont bien adaptées à l'intention de communication et accomplissent vivement l'effet recherché.
 - Le type argumentatif exemplaire du texte (problématique, position, argumentation, appui de la position) se conforme par excellence à la consigne.

Production écrite n°11

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
- La maîtrise du système des temps est optimale.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale.
- Au niveau **sémantique**
- Bon respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « moi personnellement ».
 - Les propos sont clairs très pertinents, profonds et significatifs sur le plan intellectuel et moral par exemple : « la liberté intérieure ». Pour ce qui est des erreurs sémantiques, elles sont totalement absentes.

- Le vocabulaire est très riche, varié et bien adapté
 - L'analyse est bien cohérente, structurée et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont bien maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont bien adaptées à l'intention de communication et accomplissent intensivement et parfaitement l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Commentaire n°05

La présente analyse tend à décrire minutieusement la première subdivision de la deuxième partie de notre corpus d'écrits unitaires, constituée des productions écrites réceptives, c'est-à-dire réalisées par notre deuxième groupe expérimental, lecteur du roman éducatif : Le Petit Prince.

Au niveau formel, les productions sont généralement organisées, claires et de longueurs mesurées qui peuvent apporter une réponse exhaustive et bien détaillée à notre demande. Comme indiqué auparavant, la disposition formelle inadéquate d'une minorité de copies n'influence pas notre appréciation du contenu.

Au niveau fonctionnel, spécifiquement celui **intellectuel et moral**, l'analyse démontre d'abord que **les avis personnels** par rapport à la division entre morale collective et réalisation de soi, valorisent le plus souvent la complémentarité entre les deux, et avec visibilité variable, le gain partagé en particulier sur le plan de la contribution sociale des différents accomplissements personnels (6). Moins souvent, ils mettent en lumière l'attachement inéluctable à un cadre normatif en se réalisant, mais loin de toutes normes sociales (la religion, les parents ou autres) (3), la division dépendante de la valeur de cette réalisation de soi (1) ou le détachement total de tout cadre normatif et l'affirmation totale de soi (1).

Ensuite, **les esprits critiques** sont tous sauf un, réfléchis, ouverts, approfondis vu les argumentations des avis claires, personnelles, bien développées et d'une solidité variable. Néanmoins, une ambiguïté, une ouverture limitée, et une carence critique sont constatées dans une seule rédaction. En parallèle, le potentiel critique s'affirme pleinement avec les

postures nuancées, partisans de la vision mesurée de la vie et en même temps constructive et épanouie sur le plan personnel comme sur le plan collectif. Quoi qu'il en soit, l'ensemble des raisonnements manifestent **une aptitude décisionnelle** visible et assumée à degrés variables, hormis un seul qui fait apparaître une certaine faiblesse de cette dernière.

Ce que recouvre extensivement cet aperçu, démontre **la réception et l'adoption des valeurs soulignées dans le roman** par tous les raisonnements présentés, excepté un, ainsi que le rejet implicite d'une valeur critiquée dans le roman, qu'est la vision matérielle de la vie. Le raisonnement partisan du gain partagé qui est en réalité le plus fréquent, adopte la responsabilité envers les autres et la recherche du sens qui recouvre la poursuite déterminée du rêve et l'écoute du cœur. En revanche, tous les autres raisonnements n'adoptent que la recherche du sens exprimée et adaptée aux vies réelles mais de différentes manières, hormis un seul qui ne révèle la prise en compte d'aucune valeur clé du roman. Par ailleurs, une rédaction (numéro 01) a pu même faire le lien explicite avec ce dernier en empruntant un concept central liée spécifiquement à la dernière valeur mis en lumière et à Le Petit Prince en général : « la paix du cœur ».

De ce fait, **la sensibilité humanitaire** est présente dans toutes ces rédactions réceptives, à l'exception d'une seule. En effet, le vivre ensemble, l'altérité voire le bien-être personnel sont valorisés par la quasi-totalité de ces derniers. De plus, l'avantage collectif de la réalisation individuelle est le plus souvent mis en accent, pour permettre d'atteindre le sommet de cette sensibilité chez la plupart des enquêtés. Concrètement alors, **les choix pratiques** vis-à-vis à un dilemme décisif de la vie des enquêtés, sont généralement pertinents, à l'exception d'un seul mal discerné, dans la mesure où un apprentissage effectif du sens de la vie et de la sensibilité s'avère plus ou moins accompli d'après les différentes positions mises en avant. Et cet apprentissage ainsi que cette pertinence sont le plus souvent alliées à une autonomie voire à une réflexion adaptée aux perceptions personnelles du bonheur, conformes généralement à la conception des compétences intellectuelle¹, morale, et de l'autonomie morale en particulier². Nous revenons notamment, pour plus de clarté, sur la définition des savoir-être, partie de la compétence morale, telle que présentée par J. Delors : « la capacité d'autonomie et de jugement, qui va de pair avec le renforcement de **la responsabilité personnelle dans la**

¹ Cf. Chapitre III. La compétence intellectuelle : Un potentiel de distanciation critique p 195.

² Cf. Chapitre III. La compétence morale : Un potentiel de participation autonome p 191.

réalisation du destin collectif » (J. Delors, 1996 :08). La plupart des rédactions reçues alors, correspondent au cœur de la compétence morale en particulier et aussi de la compétence intellectuelle.

Par ailleurs, **l'originalité et l'autonomie de réflexion** sont affirmées dans toutes les rédactions réceptives de Le Petit Prince, excepté une, du moment où l'indépendance intellectuo-morale (totale ou partielle) en général et la singularité des arguments avancées (même avec des idées parentes), sont presque toujours présente. Cela est majoritairement en concordance avec l'idéal abstrait que nous venons d'évoquer, et rarement en occultant le destin collectif voire l'inspiration constructive d'une conception plus ou moins partagée.

Concernant **la subjectivité**, elle ne présente une insuffisance que chez deux enquêtés, et **l'émancipation psychoaffective** quant à elle, elle n'est absente que dans trois rédactions. L'implication et l'engagement personnels ainsi que l'affirmation de soi des enquêtés sont alors le plus souvent présents et indicielles de l'autonomie réflexive et affective des enquêtés.

De toute évidence, **le sens moral, éthique et intellectuel** est affirmé chez la quasi-intégralité de notre groupe expérimental de Le Petit Prince. Cependant, cette affirmation est exprimée de manière multiforme au sein du groupe, chaque apprenant a fait preuve d'une intelligence d'esprit et de conscience morale en laissant transparaître une mobilisation différenciée des éléments du roman, le plus souvent consistante, intelligible mais aussi adaptée et réfléchie à l'instar des emprunts intellectuels et moraux de L'Alchimiste. Cette adaptation se manifeste à travers ce lien établi entre normes fécondes / destin personnel et destin personnel / conception des normes fécondes voire destin collectif. Mais chez un seul enquêté, elle se concentre exclusivement sur le destin personnel, tout en demeurant réfléchie et toujours liée au roman, dans une perspective d'apaisement d'esprit et d'orientation vers le sens de la vie.

Sur le plan fonctionnel scriptural, les exigences **matérielles** fonctionnelles sont généralement respectées dans la plupart des rédactions, mais violées dans une partie importante, étant donné les erreurs de cet ordre, le plus souvent de ponctuation, qui ont affecté la fonction des textes produits.

Au niveau morphosyntaxique, les règles sont généralement respectées dans la plupart des productions (8) avec des erreurs mineures, mais une carence notable est constatée dans une seule production au niveau de la syntaxe (1) et parfois au niveau de l'orthographe (2).

Au niveau sémantique, la consigne est respectée par tout le groupe expérimental, excepté un seul membre qui a fourni une réponse partielle et obscure à notre demande. Les positions sont explicitement exprimées par la plupart des membres et la terminologie intellectuo-moral quant à elle est vivement présente dans l'ensemble des produits réceptives reçus, parfois avec profondeur remarquable, hormis dans le produit du membre indiqué, égaré dans sa réflexion et sa conduite morale. Toutefois, cette présence n'est appuyée dans la plus grande partie que par des emprunts sémantiques (valeurs et principes clés) au roman, les emprunts lexicaux directs ne sont présents que dans une seule rédaction. Pour ce qui est des erreurs sémantiques, elles sont notables et intolérables puisqu'entravant la transmission du sens dans une minorité de productions (4), tolérables et légères dans une autre minorité (3) et totalement absentes dans le reste (4).

Au niveau pragmatique, la finalité principale est atteinte explicitement par tout le groupe expérimental mais des intensités variables entre élevées (4) et convenables (6), sauf dans le cas d'une production qui n'a montré qu'une atteinte réduite et implicite de cette finalité. Néanmoins, le type argumentatif est identifié dans l'intégralité de ce corpus, en réponse au guidage fourni par la consigne.

Synthèse intermédiaire n°05

A ce point, il est clair que **les compétences morales et intellectuelles** considérables du deuxième groupe expérimental sont dévoilées de manière concrète par les écrits unitaires réceptifs de cette deuxième sélection lectorale romanesque éducative, qui sont en réalité plus libres et moins encadrés que les écrits composites. En effet, notre volonté de susciter ce transfert des éléments abstraits retenus dans l'ensemble des fiches de lecture, vers l'ensemble des vies pratiques des scripteurs enquêtés, est généralement accomplie : parfois de façon partielle et le plus souvent de façon totale. En outre, nous notons que le symbolisme et l'irréalisme fortement présents dans le roman ne permettent pas la présentation d'un cadre intégral pour trancher et orienter son parcours de vie, la perspective du roman est plutôt inspirante, motivante et invite à la réflexion adaptée à son vécu et à ses désirs. C'est pourquoi, il convient de confirmer que la plupart des rédactions reçues ont exploité le roman de manière optimale et ont bel et bien révélé l'influence bien

établie de ce dernier tant sur le plan humanitaire collectif que sur le plan finalitaire individuel. Ceci en valorisant non seulement la réalisation de soi (tel que soutient principalement L'Alchimiste) dépourvue de toute matérialité (tel que soutient Le Petit Prince) mais aussi la retombée collective de cette réalisation de soi (tel que soutient implicitement Le Petit Prince par la mise en valeur de la responsabilité dans les relations humaines). Le passage alors entre théorie et pratique est assuré de façon fluide et notable, ce qui nous mène à supposer que Le Petit Prince a réussi à son tour, à produire des écarts esthétiques chez nos enquêtés et des modulations autonomes des horizons d'attente, en lien avec la conception de la vie personnelle ainsi que de celle de la vie collective.

S'agissant des **compétences scripturales**, elles sont satisfaisantes dans l'ensemble. Cependant, elles présentent des failles plus nombreuses que dans les rédactions réceptives de L'Alchimiste, mais en parallèle, elle manifeste une profondeur sémantique notamment intellectuelle et morale plus remarquable et plus élargie (longueurs plus grandes). Certes, le potentiel scriptural global n'est pas influencé de manière directe par le roman, mais la mise en lien avec ce dernier par des réflexions personnelles le plus souvent bien développées et bien fondées, est décelée et les rudiments d'un développement scriptural, spécifiquement sémantique sont repérés.

Cependant, ces deux suppositions feront l'objet d'un examen de par la comparaison avec le corpus qui va suivre plus loin.

6.2 Analyse des productions écrites personnelles

I. La forme

- La plupart des productions sont bien organisées, hormis trois qui contiennent des rayures et quatre qui ne respectent pas les alinéas. Cependant, la répartition en trois parties (introduction, développement et conclusion) n'est prise en considération par aucun enquêté.
- Les écritures sont toutes manuscrites, lisibles et claires et le plus souvent bien soignées.
- La plupart des rédactions sont de longueur équilibrée entre 11 et 50 lignes (10) tandis qu'une seule est de longueur excessive de 58 lignes.

II. La fonction

❖ Sur les plans intellectuel et moral

Production écrite n° 01¹

- **L'avis personnel** est ambigu, très ambivalent et difficilement relevé mais justifié. Il porte principalement sur la difficulté de se séparer des normes collectives malgré « le statut social bas » (selon l'enquête) et en même temps sur l'importance des décisions personnelles et la forte personnalité qui occulte les jugements apportés par cette société.
- La première partie est justifiée par notre appartenance à cette société et la rébellion que présente la remise en question de ses valeurs transmises de génération en génération mais qui ne comporte en même temps aucun tort (contradiction, hésitation et incertitude). Pour ce qui est de la deuxième partie, elle est défendue en prenant appui sur l'importance de l'autoformation « quelles que soient les circonstances et résultats ».
- L'argumentation est donc développée mais incohérente. **L'esprit critique** est donc approfondi, mais contradictoire et vacillant. Son ouverture quant à elle est perçue globalement malgré cette faille.
- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est clairement adoptée. Une position favorable à la poursuite du rêve en écoutant pleinement le cœur, est construite mais déconstruite sous l'effet de contradiction.
- **Aptitude décisionnelle** fragile, hésitante et vacillante.
- Choix définitif non fiable voire non communiqué effectivement.
- **Sensibilité humanitaire** partielle.
- **Originalité et autonomie de réflexion** totalement absentes vu l'incertitude de la réflexion.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** bien présentes notamment dans l'expression : « je suis avec (pour) l'auto-formation quelles que soient les circonstances et les résultat(s) ». Mais ces indices ne sont pas validés vu la position double qui décrédibilise l'implication effective de l'enquête, sur le plan générale et psychoaffective.

¹ Cf. Annexe n°07.

- **Sens éthique, intellectuel et moral** fluctuants et relatifs.

Production écrite n°02

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié, il valorise la démarche décisionnelle fondée sur l'autoévaluation (le potentiel personnel) au détriment de l'évaluation arbitraire par autrui (les préjugés) mais dans les limites sociales. La validation porte alors sur les valeurs sociales, en négligeant les préjugés (ce n'est pas la même chose).
- Les arguments qui défendent cet avis portent sur : le caractère nuisible des préjugés aux relations humaines, l'importance de la satisfaction personnelle mais en même temps du respect des normes communes qui nous influencent inéluctablement. L'argumentation est donc fondée bien développée, ce qui fait que **l'esprit critique** est approfondi, réfléchi et nuancé. Il est aussi ouvert mais de façon équilibrée puisqu'il respecte liberté créative mais dans les limites de la société.
- **La valeur soulignée dans le roman** liée à l'importance de la poursuite du rêve est bien adoptée, mais l'écoute du cœur n'est pas vraiment perçue du moment où le rêve n'émane pas uniquement des propres convictions (inspirées en partie des valeurs constructives) mais des convictions de la société (incluant les valeurs destructives).
- **Aptitude décisionnelle** visible et bien assumée. Ce qui apparaît dans l'expression : « bien faire et laisse dire ».
- **Pertinence nuancée du choix effectué** compte tenu de la délimitation des frontières de la réalisation personnelle par la société, qui peut être positive (valeurs constructives souples) mais aussi négative (valeurs destructives rigides).
- **Sensibilité humanitaire** affirmée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées toutes les deux, notamment dans l'expression : « quant à mon rêve et mes choix, j'insiste sur mes capacités à faire les choses (...) et peu importe mon choix je l'assume respectueusement ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** partiellement affirmé.

Production écrite n°03

- **L'avis personnel** est ambigu et contradictoire mais justifié. Il valorise d'une part l'équilibre primordial et l'indissociabilité entre les valeurs collectives et la

réalisation de soi, donc la voie conventionnelle et d'autre part l'engagement total dans la poursuite du rêve même « à contre-courant » des valeurs collectives donc la voie qui peut être non conventionnelle.

- L'argument qui étaye la première partie de l'avis porte sur l'importance du respect des normes sociales dans la construction fondée d'une société. Et l'argument qui justifie la deuxième partie de sa part porte sur la complexité de la division valeurs collectives / réalisation de soi et le défi que présente la confrontation des préjugés. L'argumentation est donc bien fondée mais incohérente. **L'esprit critique** de sa part est approfondi et ouvert, mais contradictoire.
- **Les valeurs soulignées dans le roman** en lien avec l'écoute du cœur et la poursuite libre du rêve sont perçues (même en présence de contradiction).
- **Aptitude décisionnelle** faible et hésitante.
- Pertinence floue du choix effectuée.
- **Sensibilité humanitaire** visible.
- **Originalité et autonomie de réflexion** absente.
- **Subjectivité** affirmées notamment dans l'expression : « je suis convaincu qu'il est possible de trouver un terrain d'entente entre ces deux logiques en apparence contradictoires », mais vu la contradiction, cette indice n'est pas admis.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** relatifs.

Production écrite n°04

- **L'avis personnel** est clair et peu justifié. Il porte sur la double fonction de la société : protection et régulation, qui ne limite jamais la liberté du rêve ni de sa poursuite.
- Les arguments qui défendent cet avis sont fondées sur : l'indépendance du rêve de toute limite régulatrice par exemple les codes vestimentaires, et son lien avec les avantages protecteurs de la liberté personnelle totale, de réaliser son bonheur. L'argumentation est donc développée mais peu fondée. Ce qui fait que, **l'esprit critique** est approfondi, aussi partiellement ouvert¹ mais peu réfléchi vu son jugement irréaliste et idéalisé. En effet, il est unanimement reconnu que la société peut produire des préjugés et des jugements déconstructives ayant pour origine les

¹ Il reconnaît d'une manière ou d'une autre le droit de l'originalité projective voire morale dans la société mais pas physique.

valeurs négatives et qui peuvent limiter la liberté d'agir en général, et de rêver en particulier.

- **Aucune valeur soulignée explicitement dans le roman** n'est adoptée. La position et l'argumentation prennent un dérivé qui ne révèle aucun principe traité dans le roman.
- Aptitude décisionnelle non représentée.
- Aucun choix n'est effectué.
- **Sensibilité humanitaire** partiellement perçue malgré l'idéalisme.
- **Originalité et autonomie de réflexion** partiellement affirmée, malgré inadaptée précisément à la consigne.
- **Subjectivité émancipation psychoaffective** affirmée notamment par l'expression : « pour moi chacun (est) libre dans sa vie, et chacun peut faire ce qu'il veut ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** réduits vu l'absence de la rationalité et de la valeur morale en présence d'une idée irréaliste.

Production écrite n°05

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il soutient la non-obligation de suivre les normes sociales en poursuivant ses rêves malgré la sociabilité de l'homme et son inséparabilité de sa société. Ces rêves sont associés principalement par l'enquête à l'argent et à la santé.
- Les arguments qui défendent cet avis soulignent, d'abord la diversité des pensées qui caractérise la société. Ensuite, l'impossibilité d'atteindre la perfection aux yeux d'autrui. Finalement, un argument est ajouté mais difficilement interprétable, sous la formulation suivante : « nous somme (sommes) aussi une partie de cette société qui va choisir d'être libère (libre) et convaincu (convaincue) par elle-même, et responsable de ses propre vies ».

L'argumentation est donc bien développée mais fondée dans une partie et obscure et sans logique dans une autre partie. **L'esprit critique** quant à lui, est approfondi et ouvert mais incohérent.

- **Les valeurs soulignées dans le roman** qui valorisent la poursuite de l'idéal, de l'authentique et du rêve sont bien adoptées. En parallèle, une valeur clé dans le roman est réfutée, qui dénonce les préoccupations superficielles des adultes (l'argent et la santé) et soutient la richesse intérieure.
- Aptitude décisionnelle visible et assumée.

- **Pertinence nuancée du choix** du moment où aucun cadre de référence normative n'est pris en considération et un rejet total des normes sociétales (constructives et déconstructives) est exprimé. De plus, la réalisation de soi selon l'enquête est plus extérieure (l'atteinte de l'argent ou de la santé quel que soit le parcours) qu'intérieure (parcours fidèle à soi-même).
- **Sensibilité humanitaire** affirmée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmées.
- **Emancipation psychoaffective** plus affirmée que la subjectivité notamment par la frustration et l'affirmation psychoaffective essentielles dans l'expression : « même si on va suivre ces règles (de la société), on va jamais réussir à être l'image parfaite attendu par les autres ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmées.

Production écrite n°06

- **L'avis personnel** est ambigu et déroutant. Il s'éloigne des jugements sociétaux des orientations personnelles, et porte sur le rôle du jugement en général et en particulier dans « la vie économique ».
- Les arguments qui justifient cet avis soulignent le rôle des commentaires (jugements et positions), sur une publicité en ligne qui peuvent promouvoir ou compromettre le succès d'un produit quelconque.

L'argumentation est donc relativement développée mais déplacée et quasiment hors cadre. **L'esprit critique** de son côté est donc partiellement développée, mais peu réfléchi puisque décalé. Et ce petit lien implicite avec la consigne, en ce qui concerne l'influence des jugements sociétaux sur la situation (Marketing d'un produit ou adoption d'un choix) reflète son manque d'ouverture du moment où, dans ce sens, la réalisation de soi est assujettie entièrement aux jugements de la société.

- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est adoptée. Par contre, la poursuite du rêve et l'écoute du cœur ne sont pas soutenues selon l'approximation de sens ci-dessus.
- **Aptitude décisionnelle** entièrement invisible.
- Pertinence faible du choix communiqué implicitement.
- **Sensibilité humanitaire** limitée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** absentes vu l'absence de l'initiative personnelle dans le choix selon ce qui précède.

- **Subjectivité** et émancipation psychoaffective absentes.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** limités.

Production écrite n°07

- **L'avis personnel** est clair et justifié. Il souligne la nécessité de se conformer à toutes les normes sociétales et même aux préjugés en choisissant son chemin de vie et « même si notre société soit (est) injuste envers nous lorsqu'elle nous préjuge, nous devons respecter ses choix et ses diverses points de vues » selon l'enquête. En parallèle, l'importance de se réaliser est estimée.
- Les arguments qui justifient cet avis portent sur l'horizon ultime touché par le rêve aujourd'hui à cause de la technologie parfois inadéquat avec la société mais en même temps sur l'impossibilité de se séparer de cette dernière.
L'argumentation est donc développée mais non fondée et **l'esprit critique** est approfondi mais peu réfléchi, peu équitable et peu ouvert à la créativité et aux différentes orientations personnelles. Certes l'apprenant considère en partie l'importance de la réalisation de soi mais sa mise de cette dernière au sein d'un cadre à suivre aveuglement, même en cas d'injustice imposée, efface toute reconnaissance réelle de cette importance.
- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est adoptée. Se soumettre à une règle sociétale injuste réfère à une adhésion à l'absurdité du monde, vigoureusement critiqué par le roman.
- **Aptitude décisionnelle** visible mais pas vraiment assumée.
- Pertinence faible du choix effectué.
- **Sensibilité humanitaire** limitée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** absentes vu la soumission totale aux préjugements voire aux jugements collectives.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées dans l'expression « je trouve qu'il est très important de réaliser nos rêves et tout ce que nous voulons, mais ce geste (geste) reste toujours dans le cadre des valeurs de la société ». Aussi, la première partie reflète **l'émancipation psychoaffective** mais la deuxième partie la détruit. Cette émancipation n'est pas donc équilibrée mais très limitée.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** réduits.

Production écrite n°08

- **L'avis personnel** est ambigu, ambivalent et non suffisamment justifié. Il en ressort trois idées contradictoires :
 - Le privilège de la réalisation de soi.
 - Le dépassement inacceptable des normes sociétales par l'individu.
 - La possibilité d'entraver la réalisation du rêve par la société, qui exige alors une imposition de soi.
- Seulement les deux premières idées sont justifiées par ce qui suit :
 - L'impossibilité de rejeter les orientations personnelles « positives » par la société.
 - Notre appartenance à la société qui exige de nous de respecter pour être respectés.
- L'argumentation est donc incomplète et à son tour confuse, **l'esprit critique** est donc peu réfléchi, d'une ouverture floue et contradictoire. En effet, plusieurs idées se chevauchent, se contredisent et sont parfois dépourvus de rationalité telles que la perception du caractère positif de l'orientation personnelle par l'individu qui ne s'ajuste pas forcément à la perception collective. La perception du positif diffère d'une personne à l'autre.
- **Aucune valeur soulignée dans le roman** n'est adoptée de manière validée. Une valeur parfois apparaît qu'est la poursuite du rêve mais aussitôt disparaît en se réfutant indirectement.
- **Aptitude décisionnelle** très fragile et non assumée.
- **Aucun choix n'est clairement effectué.** En effet, il y a privilège en même temps du propre regard envers soi, du regard d'autrui envers soi, de l'imposition de soi face au regard négatif d'autrui envers soi et de la futilité du choix vu l'absence de tout regard négatif.
- **Sensibilité humanitaire** imprécise.
- **Originalité et autonomie de réflexion** totalement absentes. Aucune autonomie ni clarté de vision ne sont remarquées.
- **Subjectivité** et émancipation psychoaffective partiellement présentes, mais non validées.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** réduits.

Production écrite n°09

- **L'avis personnel** est clair mais peu justifié. Il porte sur la nécessité d'opter pour un équilibre entre réalisation de soi et valeurs collectives.

- Les arguments qui défendent cet avis soulignent l'importance de prendre soin des autres mais aussi de poursuivre ses passions sans prêter attention aux opinions des autres.

L'argumentation est développée mais mal adaptée à l'avis. **L'esprit critique** alors est approfondi et aussi ouvert du moment où la satisfaction personnelle, même si singulière est valorisée. Cependant, il est mal orienté, peu réfléchi et fondé sur un raisonnement erroné, dans la mesure où « prendre soin des autres » est perçu comme une démarche instaurative de l'équilibre décrit ci-dessus, alors qu'il en est totalement loin¹.

- **La valeur soulignée dans le roman** qui soutient le suivi de la passion est bien adoptée. Egalement, malgré son mal contextualisation, une autre valeur du roman se voit soutenue, qu'est : l'attention et l'affection portées aux autres.
- **Aptitude décisionnelle** partiellement visible mais pas vraiment assumée.
- **Pertinence floue du choix effectué** dès que le sens de l'équilibre entre réalisation de soi et valeurs collectives est mal compris.
- **Sensibilité humanitaire** affirmée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** partiellement affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées notamment dans l'expression : « je respecte les valeurs collectives de la société parce que trouve (trouver) un équilibre entre les deux est la clé du succès ». Cependant, cette émancipation psychoaffective n'est pas validée vu la confusion relevée.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** partiel.

Production écrite n°10

- **L'avis personnel** est clair et bien justifié. Il souligne que la principale référence pour la détermination des objectifs personnels doit être le jugement individuel, qui n'empêche de prendre les avis de l'environnement proche notamment la famille, tout en gardant une dépendance personnelle et une autonomie d'agir et de penser. L'argumentation de cet avis commence par le proverbe « chacun pour soi, dieu pour tous » pour dire que tracer son chemin ainsi que les démarches d'aide pour

¹ Etablir un équilibre entre réalisation de soi et valeurs collectives consiste à trier ces valeurs qui peuvent en partie freiner l'orientation personnelle, en s'alignant principalement sur celles positives (bien-être collectif et jugements positives). Prendre soin des autres, n'a rien à voir alors avec cette équilibre du moment où cette valeur ne peut influencer positivement ou négativement la réalisation de soi.

l'accomplir n'incombe qu'à l'individu lui-même, quel que soit le regard externe porté sur sa posture, compte tenu de la diversité des visions ainsi que des conditions des sujets porteurs de ce regard. Ensuite, l'enquête met l'accent sur la nécessité d'aspirer à une vie meilleure au lieu de se contenter du « stricte (strict) minimum ».

- La réalisation de soi pour l'enquête est de ce fait, intimement liée au côté matériel et non à une orientation spécifique dans la vie.
- Cette argumentation est donc développée et relativement fondée. Compte tenu de la caractéristique que nous venons de mentionner, **l'esprit critique** est plus ou moins réfléchi, approfondi et nuancé mais peut être critiqué d'une certaine maladresse (notamment par rapport au roman). Il est aussi ouvert raisonnablement vu son soutien non d'un détachement total de l'entourage mais d'un attachement partiel et autonome à ce dernier pour bénéficier uniquement de son aspect constructif.
- **La valeur soulignée dans le roman** selon laquelle la poursuite du rêve avec toutes ses forces est essentielle, est bien adoptée. Mais une valeur se trouve rejetée, qu'est la focalisation sur le côté matériel et superficiel de la vie au lieu d'un épanouissement profond de soi.
- **L'aptitude décisionnelle** est visible et assumée.
- **Pertinence nuancée du choix effectué** Certes l'autonomie personnelle est privilégiée mais avec une focalisation unique sur les objectifs matériels de la vie.
- **Sensibilité humanitaire** visible dans l'altérité respectée et le vivre ensemble harmonisé (différence des choix et des visions) et diminuée dans la mise en perspective d'objectifs uniquement matériels, sans une moindre évocation du bien partagé.
- **Originalité et autonomie de réflexion** affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées, notamment par l'implication personnelle et l'autonomie émotionnelles manifestes dans l'expression : « j'essaie toujours de prendre les avis (avis) de mon entourage et surtout de ma famille, mais la dernière décision m'appartient ».
- **Sens éthique, intellectuel et moral** affirmé avec réserve vu la présence de réflexion sur le bien être même si singulier, mais basé sur le matériel au détriment de l'immatériel et du symbolique.

Production écrite n°11

- **L'avis personnel** est bien clair, profond et bien justifié. Il met en avant l'importance d'aller au bout du rêve tout en permettant d'en discuter avec autrui et la nécessité de faire passer le plaisir personnel avant les normes sociales sans toucher à la liberté de l'autre.
- Les arguments qui justifient cet avis sont multiples et tous pesants, nous les résumerons dans ce qui suit :
- Les traditions que représentent les valeurs collectives, qui peuvent être incompatibles avec la modernité et la diversité des chemins sous-jacents.
- La vie selon le choix fait, qui ne concerne que la personne elle-même.
- Les idéologies parfois nocives, qui se veulent dominantes dans la société.
- Malgré tout, la liberté se limite uniquement par la liberté de l'autre.

L'argumentation est donc très bien développée, fondée et poussée. **L'esprit critique** est bien approfondi et bien réfléchi, équitable, nuancé, lucide et ouvert de façon équilibrée. En effet, le débat comme guide référentiel facultatif est validé au même titre que le respect de toutes sortes de liberté individuelle respectueuse des autres.

- **Les valeurs soulignées dans le roman** qui mettent l'accent sur la poursuite du rêve et de son idéal, l'écoute du cœur et le respect de l'autre sont bien adoptées. Cependant, cette adoption s'avère être le résultat de lecture intensive en philosophie et en sciences de l'éthique, qui sont des domaines qui permettent d'acquérir une certaine vision¹.
- **Aptitude décisionnelle** très bien visible, ferme et assumée, ce qui paraît évidemment dans les expressions : « Pourquoi mettrais-je la couronne de mes choix sur la tête d'un autre ? », « on est les maîtres de notre propre réalité » et « ma réponse est oui ! ».
- Pertinence forte du choix effectué, compte tenu de ce qui précède.
- **Sensibilité humanitaire** bien affirmée.
- **Originalité et autonomie de réflexion** bien affirmée.
- **Subjectivité et émancipation psychoaffective** affirmées depuis le début jusqu'à la fin du texte.
- **Sens éthique, intellectuel et moral** bien affirmés, sophistiqués et autonomes.

¹ Les idées et certains termes comme « idéologies » ou expressions comme « la liberté de l'un se termine là où commence la liberté de l'autre », révèlent une forte profondeur philosophique voire intellectuo-morale.

❖ **Sur le plan scriptural**

Production écrite n°01¹

- Au niveau **matériel**, le respect de la ponctuation et de la majuscule est faible.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont très faiblement respectées. Les erreurs sont multiples, dont nous mentionnons à titre d'exemple la mauvaise construction de la phrase : « les décisions qu'une personne prend sont dans ce à quoi la société est habituée », et le mauvais accord dans : « les résultat ».
 - La maîtrise de l'orthographe est modérée. Quelques termes sont mal orthographiés et non compris tels que : « aoitir » et « emayez ».
- Au niveau **sémantique**
 - Respect général de la consigne.
 - L'expression de prise de position utilisée est : « je suis avec » (je suis pour).
 - Les propos sont le plus souvent peu clairs et ambigus et parfois non significatifs notamment sur le plan intellectuel et moral. Plusieurs erreurs sémantiques sont constatées telles que l'interférence suivante : « en dehors de ce que la réprimande de ce que vous avez atteint ».
 - Le vocabulaire est le plus souvent inapproprié et mal choisi.
 - L'analyse incohérente et non rigoureuse. Elle nécessite plusieurs lectures pour saisir et parfois interpréter l'essentiel.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont peu maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**
 - Les expressions sont faiblement adaptées à l'intention de communication et ne réalisent pas vraiment l'effet recherché.

¹ Cf. Annexe n°07.

- Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°02

- Au niveau **matériel**, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont bien respectées.
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale.
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence des expressions implicites de prise de position : « quant à mon rêve », « j'insiste sur ».
 - Les propos sont clairs et significatifs sur le plan intellectuel et moral, sans aucune erreur sémantique.
 - Le vocabulaire est pertinent, riche et adapté.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°03

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est optimale.
 - La maîtrise des règles morphosyntaxiques est faible. Plusieurs erreurs sont commises parfois en lieu avec le mauvais accord telles que dans l'expression :

« en pleine expansions » et parfois en lien avec une confusion entre usage du nom ou du verbe telles dans : « connaître et respect les valeurs ».

- Le respect de l'orthographe est optimal.
- Au niveau **sémantique**
 - Respect général de la consigne.
 - Absence des expressions de prise de position.
 - Les propos sont clairs et en liens généralement à l'intellecto-moral. Pour ce qui est des erreurs sémantiques, elles sont très peu nombreuses, mais les confusions verbe / nom présentent quelques interférences.
 - Le vocabulaire est simple mais généralement approprié.
 - L'analyse manque de cohérence de progressivité.
 - Les articulateurs logiques sont présents tels que : « néanmoins », « en conclusion ».
 - Les substituts sont bien maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont plus ou moins adaptées à l'intention de communication et n'accomplissent que partiellement l'effet recherché (l'avis n'est pas clair).
 - Le type argumentatif exemplaire du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°04

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien maîtrisées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est généralement maîtrisé.
 - Le respect des règles morphosyntaxiques est modéré. Plusieurs erreurs apparaissent à savoir celle liée à l'oubli de l'auxiliaire être dans la phrase « chacun libre » et celle liée au mauvais accord dans « une société musulmans ».
 - La maîtrise de l'orthographe est généralement acceptable. Uniquement trois erreurs sont constatées dans les termes : « offrir », « francher » et « norms » au lieu de « offrir », « franchir » et « normes ».

- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « pour moi ».
 - Les propos sont clairs, mais peu significatifs sur le plan intellectuel et moral. Pour ce qui est des erreurs sémantiques, elles sont peu nombreuses mais présentes notamment par l'ambiguïté qu'implique la répétition de « mais » dans une seule phrase et l'interférence qu'exprime la phrase : « nous avons la liberté de porter ce nous voulons mais à conditions de ne pas francher les frontières et de porter des vêtements attrayants ».
 - Le vocabulaire est simple mais généralement adapté à l'intention de l'enquête.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont peu adaptées à l'intention de communication et réalisent faiblement recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°05

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont ne sont pas toujours respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est faiblement maîtrisé. Plusieurs erreurs de conjugaisons sont constatées telles que celle liée à une confusion entre participe passé et infinitif dans l'expression : « il est souvent obliger » et celle liée à une mauvaise conjugaison de l'auxiliaire « être » au présent de l'indicatif dans : « nous somme ».
 - Les règles morphosyntaxiques sont faiblement respectées. Plusieurs erreurs sont constatées telles que celle liée à une mauvaise élision dans : « les opinions d'autres » et celle liée à l'ajout inutile du pronom complément « les » dans : « des règles qu'on est obligé de les suivre ».

- La maîtrise de l'orthographe est bonne. Une seule erreur est notée dans le terme « pensé » au lieu de « pensée ».
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Absence des expressions de prise de position.
 - Les propos sont partiellement significatifs sur le plan intellectuel et moral et parfois peu clairs. En effet, des interférences sémantiques sont remarquées telles dans le passage : « est-ce qu'on doit vraiment céder aux opinions d'autres ».
 - Le vocabulaire est modeste et parfois non adapté.
 - L'analyse est généralement cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont parfois utilisés tels que : aussi.
 - Les substituts sont partiellement maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont généralement adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°06

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation ne sont pas toujours respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont faiblement respectées. Plusieurs erreurs sont notées telles que : le mauvais assemblage lexical dans « en tant que tel jugement joue un rôle essentiel » et la mauvaise formation et accord de l'adjectif qualificatif « publicitaire » dans « slogans publiciteu ».
 - La maîtrise de l'orthographe est faible. Plusieurs sont constatées dans les termes : « pétition », « économique », « décider », « gents » et « côtes » au lieu de « opération », « économique », « décider », « gens » et « côtés ».
- Au niveau **sémantique**

- Non-respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « d'après moi ».
 - Les propos sont peu clairs et carrément inadaptés à l'intellecto-moral. La terminologie se rapporte beaucoup plus au Marketing et présente des interférences sémantiques liées aux erreurs d'orthographe et de morphosyntaxe.
 - Le vocabulaire est modeste et parfois totalement inapproprié.
 - L'analyse est cohérente mais non rigoureuse.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont peu maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions ne sont pas adaptées à l'intention de communication et n'accomplissent pas l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne mais très partiellement.

Production écrite n°07

- Au niveau matériel, la majuscule est respectée, à la différence de la ponctuation. Les phrases sont trop longues vu la dominance des virgules et la présence d'un seul point final.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
- La maîtrise du système des temps est bonne. Une seule erreur de conjugaison est constatée dans l'usage du subjectif au lieu de l'indicatif dans l'expression : « même si notre société soit injuste ».
 - Le respect des règles morphosyntaxiques est faible. Plusieurs erreurs sont notées telles que celle liée au mauvais choix à la fois de la préposition et du pronom interrogatif relatif, dans l'expression : « cela nous obligent de bien réfléchir sur lequel chemin nous allons continuer ».
 - La maîtrise de l'orthographe est bonne. Une seule erreur est marquée dans le terme « jسته » au lieu de « geste ».
- Au niveau **sémantique**
- Respect de la consigne.

- Absence des expressions explicites de prise de position.
 - Les propos sont clairs et plus ou moins significatifs sur le plan intellectuel et moral. Concernant les erreurs sémantiques, elles sont quasi-absentes hormis dans l'emploi inapproprié du terme « continuer » dans l'expression que nous venons de souligner.
 - Le vocabulaire est simple mais généralement adapté.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont quasi-absents.
 - Les substituts sont généralement maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et accomplissent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°08

- Au niveau matériel, la majuscule est respectée, contrairement à la ponctuation quasi-absente.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
- La maîtrise du système des temps est acceptable. Deux erreurs de conjugaison sont notées, la première en rapport à l'emploi du participe passé au lieu de l'infinitif dans : « il ne faut pas baissé » et la deuxième en rapport à l'emploi du subjonctif au lieu de l'indicatif dans : « si on veuille ou pas ».
 - Le respect des règles morphosyntaxiques est faible. Plusieurs erreurs sont constatées telles que l'élision dans « cela me aide » et l'emploi inapproprié de la préposition « à » dans « nous empêche à négliger ».
 - Le respect de l'orthographe est acceptable. Seulement deux erreurs sont notées dans les termes : « prévillège » et « posetif » au lieu de « privillège » et « positif ».
- Au niveau **sémantique**
- Respect de la consigne.

- Présence de l'expression implicite de prise de position : « je privilégie ¹ ».
 - Les propos sont généralement clairs mais peu significatifs sur le plan intellectuel et moral. Pour les erreurs sémantiques, elles sont peu nombreuses, une correspondante à une répétition du mot « société » dans une seule phrase et l'autre présente une interférence sémantique en employant le mot « négliger » au lieu de « poursuivre » dans la phrase : « la société nous empêche à négliger nos rêves, même s'ils sont importants ».
 - Le vocabulaire est modeste, peu varié et parfois mal choisi.
 - L'analyse est incohérente, non structurée et non progressive.
 - Le seul articulateur logique utilisé est : « mais ».
 - Les substituts sont bien maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
- Les expressions sont peu adaptées à l'intention de communication et n'accomplissent pas l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°09

- Au niveau matériel, la ponctuation est respectée plus que la majuscule.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est bonne. Une seule erreur de conjugaison est constatée dans l'emploi du verbe « trouver » conjugué dans l'expression : « parce que trouve un équilibre (...) est la clé du bonheur ».
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées. Une seule erreur liée à une mauvaise négation ainsi qu'à l'absence de la conjonction de subordination « que » dans l'expression : « ça veut dire on ne laisse pas les opinions (...) ».
 - La maîtrise de l'orthographe est optimale.

¹ « Privilège » à l'origine.

- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.
 - Présence des expressions de prise de position : « à mon avis » et « pour moi ».
 - Les propos sont généralement clairs et avec une trace intellectuelle et morale très légère.
 - Le vocabulaire est simple, peu varié mais généralement adapté.
 - L'analyse est peu cohérente et peu rigoureuse.
 - Le seul articulateur logique utilisé est : « alors ».
 - Les substituts sont généralement maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**,
 - Les expressions sont partiellement adaptées à l'intention de communication et n'accomplissent qu'en partie l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°10

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont généralement respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - Le système des temps est parfaitement maîtrisé.
 - Les règles morphosyntaxiques sont généralement respectées. Seulement deux erreurs liées au mauvais accord entre déterminant et nom dans : « des autoevaluation » et « un stricte ».
 - La maîtrise de l'orthographe est généralement bonne. Seulement deux erreurs sont constatées dans les termes : « autoevaluation » et « avies » au lieu de « autoévaluation » et « avis ».
- Au niveau **sémantique**
 - Respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « A mon avis ».

- Les propos sont significatifs et clairs avec une terminologie se rapportant à l'intellecto-moral. Une seule ambiguïté sémantique est constatée dans la répétition de la conjonction de coordination « car ».
 - Le vocabulaire est pertinent, riche et adapté.
 - L'analyse est cohérente et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont absents.
 - Les substituts sont maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**
- Les expressions sont adaptées à l'intention de communication et réalisent l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme à la consigne.

Production écrite n°11

- Au niveau matériel, la majuscule et la ponctuation sont bien respectées.
- Au niveau **morphosyntaxique** :
 - La maîtrise du système des temps est acceptable. Seulement trois erreurs de conjugaison sont constatées en lien avec l'emploi du subjonctif au lieu de l'indicatif dans l'expression : « des gens qu'on ne connaisse pas », avec une mal conjugaison du verbe « contrôler » dans : « leurs idéologies dominant et controle » ou avec l'emploi du participe passé au lieu de l'infini dans : « les dépassés ».
 - Le respect des règles morphosyntaxiques est faible. Plusieurs erreurs sont notées telles que celle liée à une incohérence des pronoms dans : « c'est nous seuls qu'on va devoir les vivre, pas tes parents ! non plus tes amis ».
 - La maîtrise de l'orthographe est généralement bonne. Une seule erreur est constatée dans le terme « dériger » au lieu de « diriger ».
- Au niveau **sémantique**
 - Bon respect de la consigne.
 - Présence de l'expression de prise de position : « pour moi ».

- Les propos sont clairs très pertinents, profonds et très significatifs sur le plan intellectuel et moral, comme déjà signalé, selon une perspective philosophique et éthique. Concernant les erreurs sémantiques, elles ne sont que deux : une interférence remarquée dans la phrase : « on finira par quitter la vie un four seul », et une redondance dans : « le choix reste le mien à faire ».
 - Le vocabulaire est très riche, varié et bien adapté.
 - L'analyse est bien cohérente, structurée, bien exhaustive, et progressive.
 - Les articulateurs logiques sont présents tels que : « Finalement ».
 - Les substituts sont bien maîtrisés.
- Au niveau **pragmatique**
- Les expressions sont bien adaptées à l'intention de communication et accomplissent intensivement et parfaitement l'effet recherché.
 - Le type argumentatif du texte se conforme par excellence à la consigne.

Commentaire n°06

Cette analyse se veut l'exposé détaillé de la deuxième subdivision de la deuxième partie de notre corpus d'écrits unitaires composé des productions écrites personnelles, rédigées par notre deuxième groupe témoin, pour qu'elle soit complémentaire de l'exposé de la première subdivision ci-avant.

Au niveau formel, l'organisation des copies comporte plusieurs limites. Toutefois, elles sont généralement claires et de longueur le plus souvent mesurée, mais supérieure dans une certaine mesure à la longueur adoptée par les productions réceptives. Cela nous a permis de recevoir des réponses le plus souvent exhaustives et conformes à notre demande. A la différence alors du premier groupe témoin, l'inexpérience du genre romanesque éducative et l'absence de l'inspiration que ce dernier peut fournir, n'ont pas obstrué l'expression développée du deuxième groupe témoin (même si loin des principes romanesques éducatives).

Au niveau fonctionnel, à titre spécifique celui **intellectuel et moral**, l'exposé analytique démontre d'abord que **les avis personnels** par rapport à la division entre morale collective / réalisation de soi varient entre partisans de l'équilibre et de la complémentarité entre les deux (3), du détachement totale de tout cadre normatif (2), de l'attachement totale

à la morale collective (2) ou de l'inutilité de toute division ou prise de position (idéalisation de la morale collective) (1). Et pour ce qui est des avis restants, ils sont ambivalents et soutiennent à la fois le détachement et en même temps l'attachement à la morale collective (3).

Ensuite, **les esprits critiques** sont le plus souvent peu réfléchis et peu fondés mais ils sont en même temps ouverts et approfondis en plus grande partie, en ce qu'ils s'appuient généralement sur des argumentations étendues mais le plus souvent peu solides. Cependant, la contradiction et la confusion marque quelques postures critiques, qui sont accompagnées de ce fait d'une fragilité **des aptitudes décisionnelles**. Elles sont parfois aussi peu visibles ou faiblement assumées ce qui fait apparaître le déficit décisionnel chez la majorité.

Malgré ces carences, la recherche du sens comme **valeur fondamentale du roman**, se manifeste dans la plus grande partie des raisonnements développés. Cependant, ils se manifestent aussi parfois, à la différence des rédactions réceptives, un principe inconciliable avec cette valeur qu'est : la crainte des préjugés ou incompatible avec la logique du roman qu'est : la quête matérielle, tandis que la responsabilité envers autrui s'efface complètement.

Néanmoins, **la sensibilité humanitaire** est plus ou moins visible chez la majorité des enquêtés qui ont fait preuve, d'une manière ou d'une autre, d'épanouissement personnel, d'ouverture d'esprit et de respect de l'altérité, mais avec intensité et détermination beaucoup moins fortes que la sensibilité humanitaire exprimée par le groupe expérimental. **Les choix effectifs des enquêtés en rapport à la vie**, sont, pourtant, le plus souvent soit de pertinence faible, faute de compréhension des valeurs fondamentales de la vie harmonieuse soit floue faute de repères ou d'expression explicite du choix. Ceci dit, les fondements de la pertinence sont rarement observables.

Toutefois, **l'originalité et l'autonomie des réflexions** sont le plus souvent très partiellement affirmées ou totalement absentes, vu les confusions, les incohérences, les ambiguïtés et le manque d'expression de soi largement présents.

Pour ce qui est de **la subjectivité**, elle est le plus souvent présentes (7) compte tenu de l'implication des enquêtés, indépendamment de leurs raisonnements développés.

Cependant, **l'émancipation psychoaffective** n'est présente que chez la quasi-moitié (5), ce qui corrobore le déficit d'aptitude décisionnelle observé.

Ainsi, **le sens moral éthique et intellectuel** est insuffisant voire très limité chez la majorité du groupe témoin dans cette expérience, centrée sur la lecture de Le Petit Prince. Néanmoins, tout comme les rédactions issues de L'Alchimiste, deux seulement ont abouti à une affirmation intellectuelle, éthique et morale, la première (production n°06) avec un accent mis sur la vision de vie centrée sur le tangible, ce qui réduit relativement l'inspiration par le roman à ce niveau, tandis que la deuxième (production n° 11) ne présente aucune faille. A la différence de toutes les autres rédactions personnelles, cette dernière est la seule qui a montré un savoir-agir remarquable et fortement représentatif de l'intellecto-moral, le plus probablement issu du domaine philosophique ou plus particulièrement de la philosophie morale ou éthique. Certes, il n'y a pas mention explicite de ce domaine dans le texte produit, mais les indices de son expertise ou du moins du plongement dans les théories en lien avec ce sujet, sont bien présentes et expliqués dans la partie analytique de cette copie. Ce constat alors étaye et renforce celui relevé au terme de l'analyse des rédactions réceptives fournies par le premier groupe témoin : les lectures dans les domaines embrassés par le genre romanesque éducative tels que la philosophie, peuvent assumer la même fonction de cette lecture littéraire mais de façon plus rigide et moins distrayante.

Sur le plan fonctionnel scriptural, les exigences **matérielles** fonctionnelles sont le plus souvent peu respectées (6) des erreurs significatives à ce niveau sont commises qui affectent même le sens global. Cependant, la maîtrise de la matérialité fonctionnelle est constatée dans une partie importante (5).

Au niveau morphosyntaxique, en général, les règles ne sont respectées que par une minorité de productions (3). Le plus souvent, des erreurs intolérables multiples et de grandes carences sont constatées au niveau de la construction des mots ou des phrases (8), parfois au niveau de l'orthographe (2) et une seule fois au niveau de la conjugaison.

Au niveau sémantique, la consigne est respectée par tout le groupe expérimental, excepté un qui n'a pas compris l'objectif de notre demande, et la prise de position de sa part, est exprimée explicitement par la plupart (9). Néanmoins, le rapport à l'intellecto-moral n'est pas répandu, il n'est réellement présent que dans une minorité de productions (4). Et pour

ce qui est des erreurs sémantiques, elles ne sont absentes que dans deux, en parallèle, elles sont présentes et parfois flagrantes dans tout le reste.

Au niveau pragmatique, la finalité communicative est le plus souvent très faiblement (4) ou partiellement (2) atteinte. Concernant le type argumentatif, il est présent dans toutes les productions mais marqué dans une partie importante par des argumentations incohérentes.

6.3 Comparaison entre les productions réceptives et les productions personnelles

Il s'agit dans cette partie de mettre en parallèle les deux types des rédactions issues de cette première enquête, en faisant apparaître les points de divergence entre les deux, susceptibles d'évaluer plus nettement la portée intellectuelle, morale et scripturale de L'Alchimiste.

Rédactions réceptives	Rédactions personnelles
<ul style="list-style-type: none"> - Longueur générale entre 19 et 37 lignes. - Attention porté au devenir mais aussi à la portée collective de ce devenir. - Responsabilité envers les autres et stigmatisation du matériel, dominantes. - Aptitude décisionnelle majoritairement prononcée. - Réflexivité intelligible dominante. - Originalité et autonomie de réflexion, et sens moral, éthique et intellectuel, affirmés chez la quasi-intégralité du groupe expérimental. - Respect des exigences matérielles fonctionnelles par la plus grande partie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Longueur générale entre 11 et 58 lignes. - Attention porté au devenir et à la conformité sociale de ce devenir mais jamais à sa portée collective. - Responsabilité envers les autres totalement absentes et valorisation du matériel, présente. - Déficit décisionnel dominant. - Réflexivité confuse dominante. - Originalité et autonomie de réflexion, et sens moral, éthique et intellectuel, limités chez la plus grande partie du groupe témoin. - Manquement aux exigences matérielles fonctionnelles par la plus grande partie.

<ul style="list-style-type: none"> - Compatibilité morphosyntaxique dans la plupart des productions. - Terminologie intellectuo-morale présente avec force dans la plupart des copies. - Finalité communicative atteinte par tout le groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilité morphosyntaxique dans la plupart des productions. - Terminologie intellectuo-morale présente seulement dans une minorité de copies. <p>Finalité communicative le plus souvent non atteinte.</p>
---	--

Tableau VI. 3: Points de divergences entre rédactions réceptives et personnelles issue de la deuxième sous-enquête E23.

Synthèse intermédiaire n°06

L'analyse des écrits unitaires personnels de notre deuxième groupe témoin, ainsi que sa comparaison avec celle des écrits unitaires réceptifs du deuxième groupe expérimental, reflètent **les compétences intellectuelles et morales modérées** de ce groupe en question. Malgré les argumentations plus ou moins développées, les esprits généralement ouverts, la sensibilité humanitaire et la réflexion sur le devenir largement présentes (à la différence des rédactions issues de L'Alchimiste), les visions de la vie adoptés par les enquêtés montre généralement une incohérence, un manque de lucidité et un désordre dans le raisonnement. En effet, hormis l'enquête initié, selon toute apparence, à la philosophie morale ou éthique, tous les autres ont fait apparaître un manque de sophistication intellectuelle et morale, en concordance notamment avec les principes de Le Petit Prince. D'après le tableau ci-dessus, l'écart de pertinence au niveau intellectuel et moral est remarquable entre les deux types de rédactions, mais moins que l'écart démontré par la comparaison découlant de l'E22. Cependant, il est à noter que la longueur plus grande des rédactions personnelles par rapport à celles réceptives (à la différence de l'E22) n'est pas signe dans ce cas, du fondement des avis ou d'efficacité des arguments compte tenu de la description ci-avant, mais plutôt du manque de pertinence des idées qui entraîne souvent un prolongement inutile des productions puisque peu significatives. Quoiqu'il en soit, le tableau illustre la réussite de Le Petit Prince, à développer les compétences morales, intellectuelles et scripturales du deuxième groupe expérimental, et de l'exécution validée de sa tâche

éducative mais avec moins d'intensité que celle exécutée par L'Alchimiste¹. Il convient alors de confirmer dans une certaine mesure la conclusion tirée dans la partie analytique précédente.

En ce qui concerne **la compétence scripturale** de ce deuxième groupe témoin, le tableau représente l'écart flagrant et significatif entre cette dernière et celle détenue par le groupe expérimental en faveur de ce dernier. Néanmoins, la lecture romanesque éducative proposée tient certes le mérite d'avoir produit cet écart, mais fort probablement, pas de façon entière. En effet, comme déjà indiqué, la lecture de ce genre, ne peut produire un tel effet dès la première expérience, la performance exprimée par les apprenants lecteurs, serait alors en partie due aussi aux lectures antérieures ou au niveau de langue déjà important. Toutefois, le développement scriptural plus ou moins assuré par Le Petit Prince est indéniable vu notamment la terminologie et les expressions intellectuelles et morales employées par ce groupe parfois issues ou inspirées du roman.

A ce stade, on peut dire que le bénéfice intellectuel, moral et scriptural est bel et bien tiré de notre deuxième roman éducatif expérimenté.

¹ L'écart est plus remarquable entre les rédactions réceptives et celles personnelles effarants à L'Alchimiste.

Conclusion du chapitre

Après le chapitre précédent mettant la lumière sur les observations intellectuelles, morales et scripturales des écrits tirés de l'E22, ce deuxième chapitre analytique révèle ces mêmes observations mais tirées cette fois-ci de l'E23. En ce qui concerne l'éclaircissement apporté par ces dernières, elles ont révélé également une réponse à l'objectif de la stratégie lectorale romanesque éducative mais avec moins d'évidence et moins de profondeur que celles extraites de la sous-enquête précédente. Cependant, ce constat va être sujet à vérification dans le chapitre suivant basé sur les énoncés directs associés aux quêtes de fiabilisation et de complétion des chapitres analytiques précédents, clairement définies.

CHAPITRE VII :

Lecture interprétative du corpus des représentations

En guise de valeur ajoutée à notre étude pratique, ce chapitre poursuit l'évaluation de la démarche de lecture romanesque éducative par les grands adolescents, sous un angle différent des précédents. Il s'inscrit dans la continuité des mêmes objectifs mais aussi avec une extension hors du cadre de la formation enseignante, en conjuguant ainsi maintien et dépassement de ce cadre, en faveur alors de deux terrains pédagogiques à la fois : le supérieur et le secondaire. C'est seulement alors dans ce chapitre que va apparaître explicitement l'angle de l'enseignement secondaire.

Pour y parvenir, une exploration des représentations des apprenants lecteurs et non lecteurs à deux niveaux, au même titre que tout élément contextuel sous-jacent, y sont bien mis en œuvre, structurés dans deux parties analytiques, suivies d'une synthèse réalisée consécutivement à ce stade analytique final.

1. Analyse des éléments contextuels de l'expérience romanesque éducative

6.4 Analyse des éléments introductifs des représentations

- **Question n°01** : portant sur le sexe du répondant.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Masculin	4	10.25 %
Féminin	35	89.74 %

Tableau VII. 1: Traitement des réponses de la première question

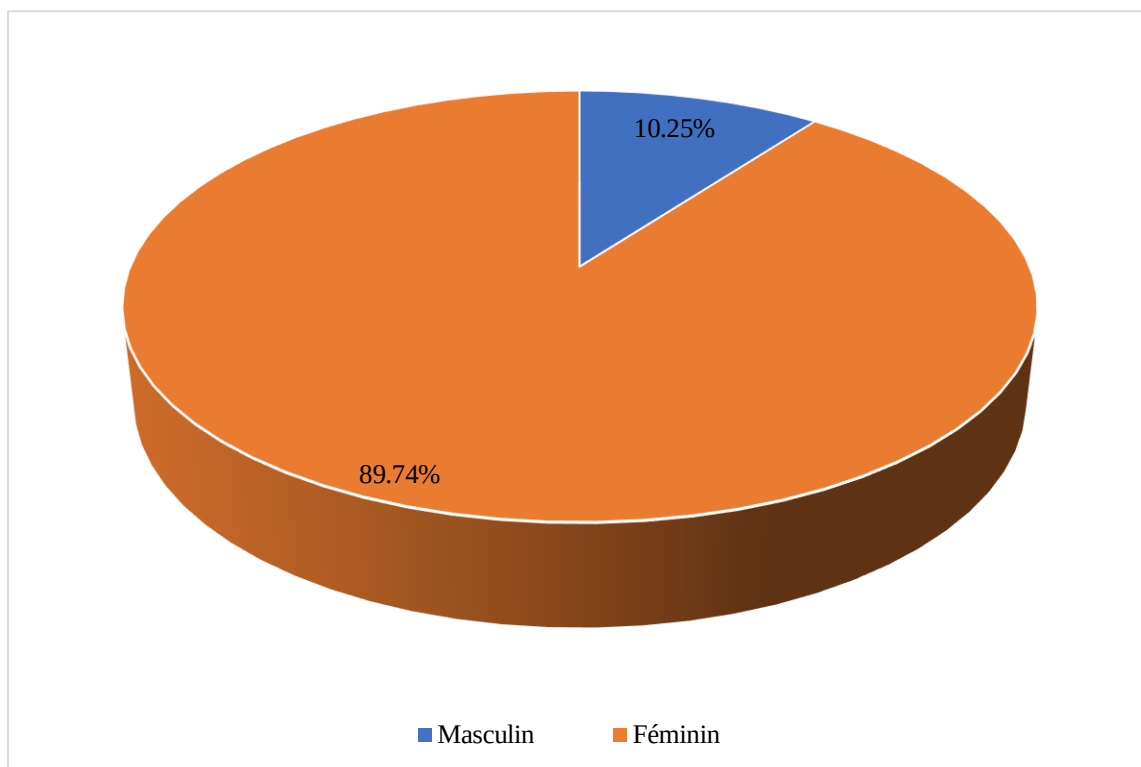


Figure VII. 1: Composition par sexe de la population d'enquête.

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs met la lumière sur la composition sexuée de notre population d'enquête avec ces deux parties. Les réponses à cette question mettent en évidence la composition majoritairement, voire quasi-exclusivement féminine de l'ensemble de notre population ciblée par l'enquête. En effet, la présence masculine ne représente que 10.25 % contre 89.74 % représentée par celle féminine. Notre projet de lecture générique proposée alors est mis en œuvre essentiellement par des filles, futures enseignantes. Cela s'explique généralement par l'attrait plus que féminin que masculin pour l'enseignement et en particulier l'enseignement des langues étrangères, ainsi que par la valorisation socioculturelle de cet attrait.

En outre, ces résultats peuvent être justificatifs d'une particularité parfois présente dans les rédactions réceptives surtout de L'Alchimiste qu'est : l'expression de la frustration face à la société et ainsi le détachement totale de ses normes, cela produit un choix par rapport aux dilemmes de la vie, malgré autonome et d'un sens moral et intellectuel assez

fort mais aussi de pertinence nuancée puisque non équilibré. En effet, les contraintes sociétales sur le chemin de la réalisation de soi sont subies généralement, beaucoup plus par les femmes que par les hommes ce qui amplifie leur mécontentement et leur désir de rébellion. De plus, la sensibilité émotionnelle plus intense chez les femmes que chez les hommes augmente la visibilité d'une telle situation par rapport à ces dernières.

Question n°02 : portant sur l'âge du répondant.

Réponses	Nombre	Pourcentage
De 17 à 19 ans	31	79.48 %
Plus	8	20.51 %

Tableau VII. 2: Traitement des réponses de la deuxième question

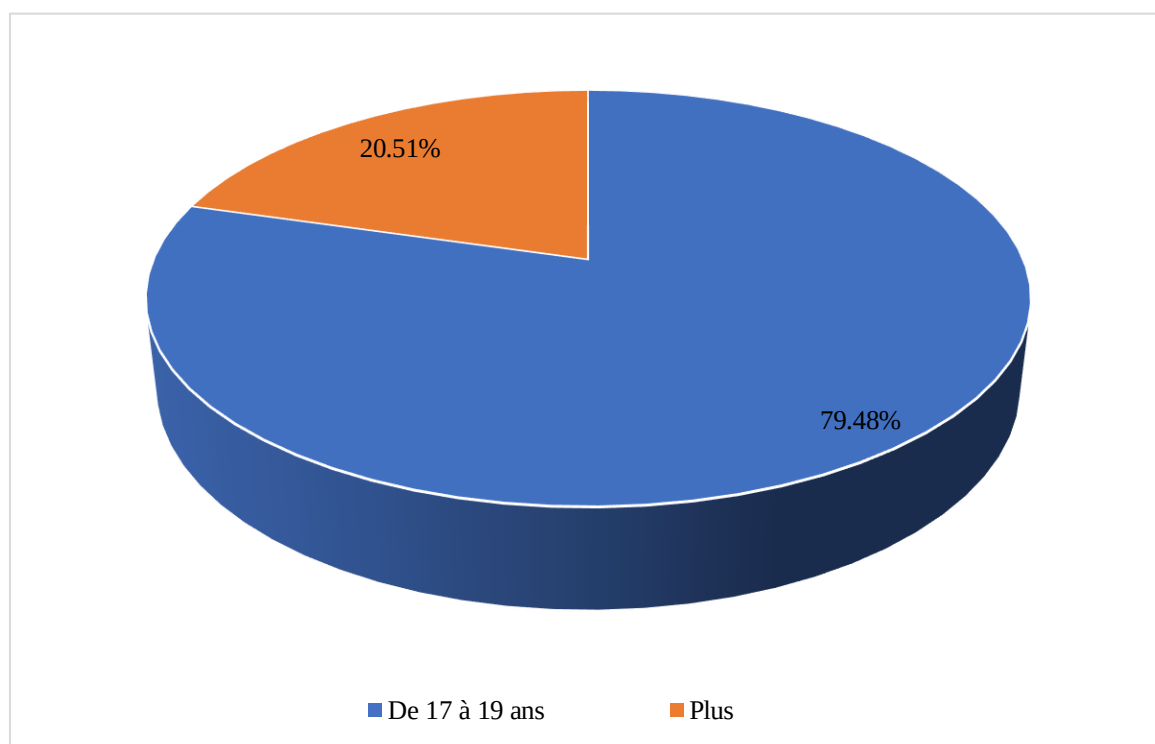


Figure VII. 2: Composition par âge de la population d'enquête

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs met la lumière sur la composition de notre population d'enquête en fonction des différentes tranches d'âge la caractérisant. D'après les réponses, il se manifeste clairement que l'immense majorité de nos enquêtés sont des grands adolescents. Comme nous pouvons bien constater, l'âge de 79.48 % d'entre eux se situe entre 17 et 19 ans, période généralement reconnu comme l'âge seuil de l'adolescence (notamment d'un point de vue biologique), comparé à seulement 20.51 % plus âgés, appartenant donc au début de l'âge adulte¹.

Les réponses de ce fait mettent en évidence aussi la présence de quelques petites exceptions de l'âge grand-adolescent caractérisant l'amorce de l'apprentissage supérieur, dans notre cas (qui ne sont parfois même pas considérées comme des exceptions). De toute manière, ils corroborent dans l'ensemble la compatibilité de notre public enquêté avec notre intention de départ : l'initiation des grands adolescents qui frappent à la porte de la maturité adulte à la lecture romanesque éducative. Cela en considérant l'influence supposée plus importante et significative de cette dernière sur cette tranche d'âge par rapport à toutes les autres.

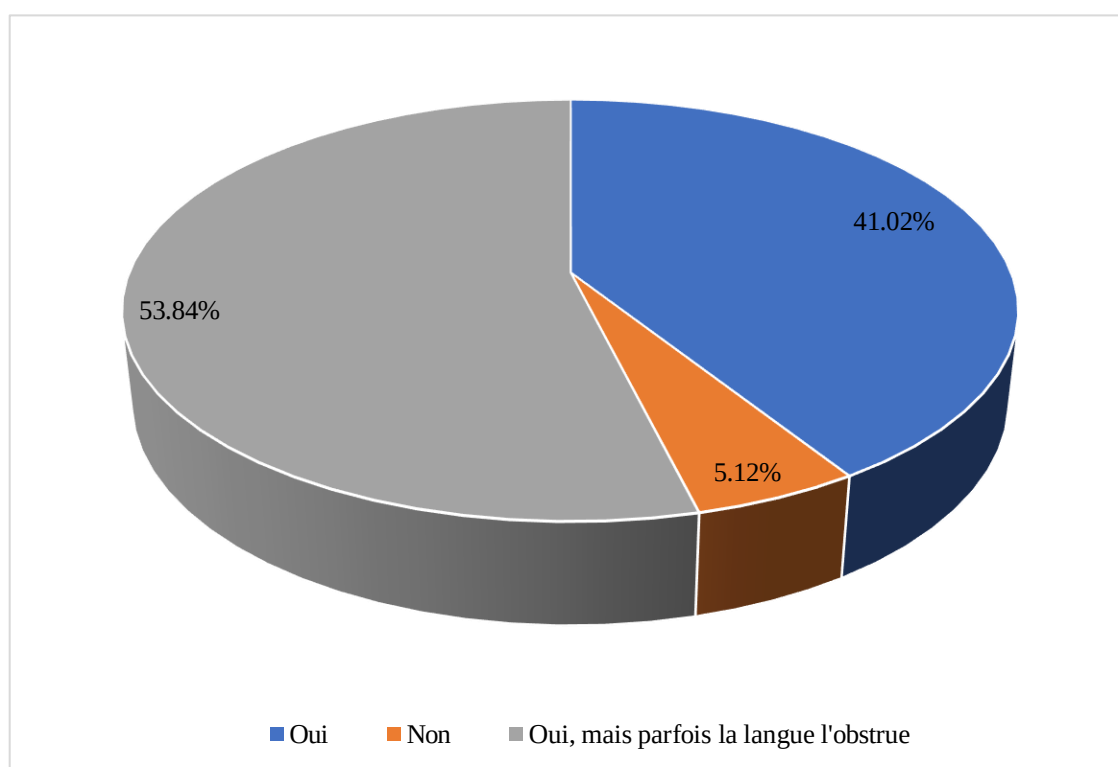
Ce détail permet alors d'expliquer l'effet positif des romans éducatifs expérimentés, observé jusqu'à cette étape de l'analyse, notamment par les appréciations généralement favorables au roman (fiches de lecture) et leurs valeurs empruntés en grand nombre (fiches de lecture et productions écrites réceptives).

6.5 Analyse des représentations générales de la lecture

- **Question n°03 :** Généralement, aimez-vous la lecture ? Etes-vous un(e) bon(ne) lecteur / lectrice ?

¹ Pourtant les points de vues sociologique et psychologique prolongent l'adolescence jusqu'à 24-25 ans.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	16	41.02 %
Non	2	5.12 %
Oui, mais parfois la langue l'obstrue	21	53.84 %

Tableau VII. 3: Traitement des réponses de la troisième question**Figure VII. 3: Les différents rapports à la lecture**

- Interprétation**

Ce graphique à secteurs met en évidence les différents rapports apprenant / lecture décelés. Les données fournies à partir de cette question révèlent l'amour éprouvé vers la lecture, par la quasi-totalité des répondants (94.86 %). Cependant, l'obstacle langagier obstrue parfois la mise à profit de cet amour par 53.84 % de ces derniers donc plus que la moitié, à la différence d'une proportion importante de 41.02 % qui aime et pratique la lecture sans aucune contrainte. Il est à noter pourtant que cet obstacle langagier est lié

exclusivement aux lectures complexes ou inadaptées au niveau langagier réel de ces apprenants-lecteurs. En effet, à partir des fiches de lecture recueillies, une affirmation se manifeste chez presque toute notre population expérimentale témoignant de son accès facile aux romans éducatifs expérimentés étant donné la comptabilité de ces derniers à son niveau éventuel. En contrepartie, une faible minorité de 5.12 % affirme son désintérêt total envers la lecture.

Ces résultats alors ne sont pas en phase avec notre assertion tirée de notre expérience de l'enseignement, selon laquelle la plupart des grands adolescents, particulièrement lycéens, sont peu intéressés par la lecture. Cela s'explique, peut-être, par l'apprentissage des PES spécialistes en FLE, plus orienté vers et basé sur la lecture que celui des apprenants au lycée encore en phase de pré-spécialisation.

- **Question n°04 :** Pensez-vous que la lecture est primordiale pour le développement de l'individu, en l'occurrence l'adolescent ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	36	92.30 %
Non	0	0 %
Pas forcément	3	7.69 %

Tableau VII. 4: Traitement des réponses de la quatrième question

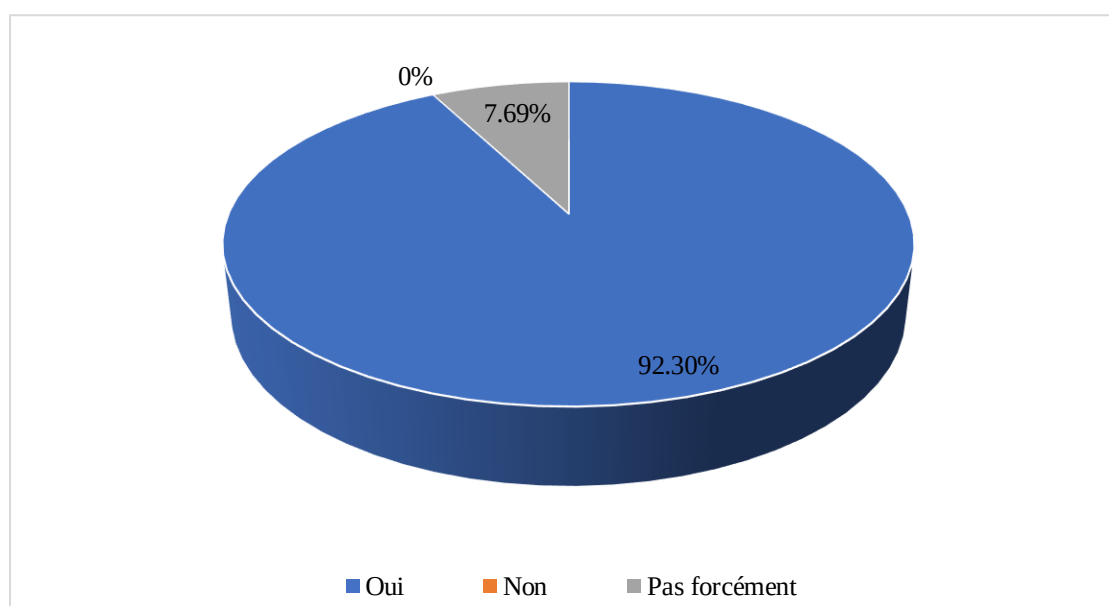


Figure VII. 4: Les représentations explicites de la lecture.

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs met la lumière sur les représentations explicites de la lecture comme activité personnelle largement valorisée. Pour cette question, il s'avère que la quasi-totalité des répondants sont bien conscients de cette valeur et du rôle indispensable de la lecture dans le développement notamment de l'adolescent et donc ils s'approprient, en principe, une représentation positive de cette dernière dans sa portée la plus générale. D'ailleurs, 92.30% d'entre eux affirment fermement et incontestablement ce rôle, 7.69 % le relativisent et aucun ne le remet en question ou le dénie catégoriquement.

Cependant, en confrontant ces résultats à ceux relevés de la question précédente, il se dégage que deux répondants ne lisent pas, par la force de leurs représentations négatives par rapport à la lecture du moment où ils n'estiment pas le rôle de celle-là dans leur vie (leur réponses à cette question justifie celles apportées à la question précédente). Contrairement à un troisième, qui malgré sa pratique et son amour de la lecture, il ne voit pas l'intérêt ultime de cette dernière dans sa vie, et détient une représentation partiellement reconnue à son égard¹, ce qui paraît illogique et en contradiction avec l'attendu. En effet, la pratique assidue de la lecture conduit inéluctablement vers la prise en conscience de sa contribution personnelle.

- **Question n°05 :** Quel nombre de lectures cursives estimez-vous avoir fait depuis votre enfance jusqu'à aujourd'hui ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
De 1 à 10 lectures	15	38.46 %
De 10 à 50 lectures	14	35.89 %
Plus	10	25.64 %

Tableau VII. 5: Traitement des réponses de la cinquième question

¹ Les réponses par « pas forcément » à cette questions sont trois, et par « non » à la question précédente sont deux.

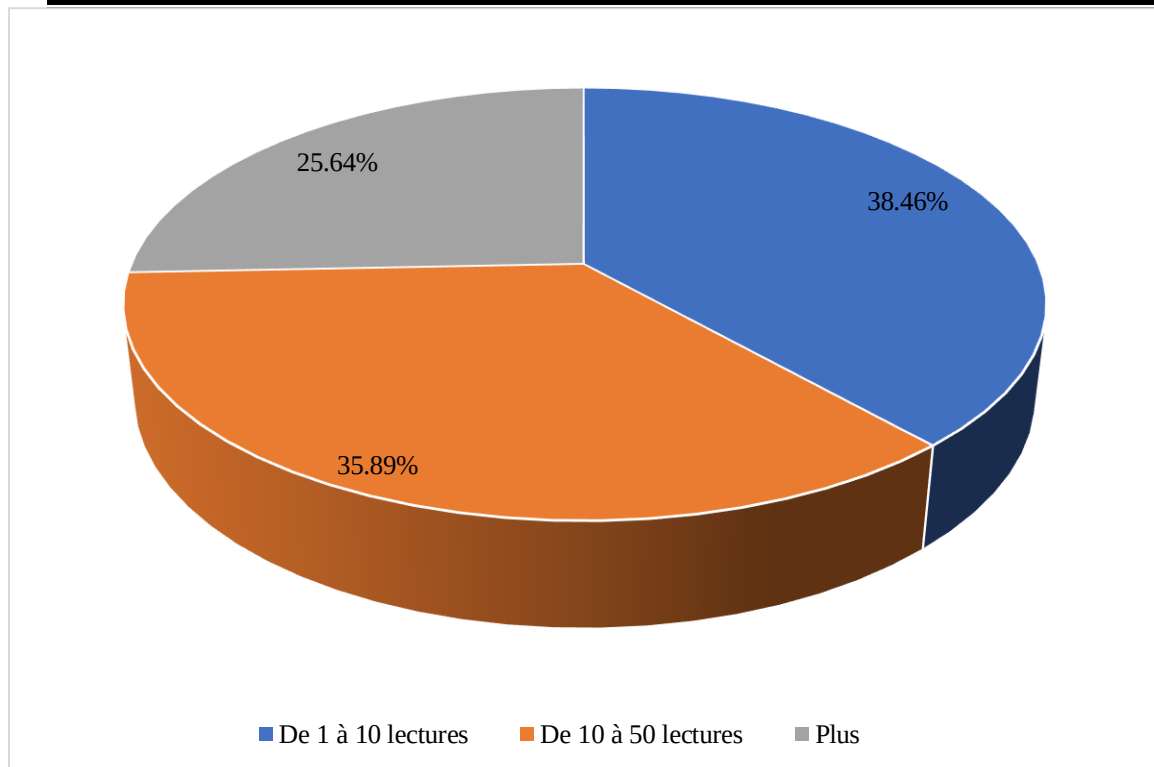


Figure VII. 5: Quantification des lectures effectives des répondants

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs expose une quantification des lectures effectives des enquêtés, dans leur totalité absolue. Les observations liées à cette question présentent des proportions proches les unes aux autres mais penchent en faveur du nombre réduit des lectures faits tout au long de la vie, et donc vers la pratique de lecture à faible intensité au fil de l'existence. Comme nous pouvons constater, plus d'un tiers des enquêtés (38.46 %) affirment n'avoir lu jusqu'au moment de l'interrogation que 10 lectures au maximum, plus d'un autre tiers (35.89 %) estiment que leur volume de lectures effectuées peut s'élever à 50 lectures et à peine plus d'un quart (25.64 %) font grimper ce nombre au-delà de 50 lectures.

Malgré alors les représentations généralement positives de la lecture identifiées ci-avant, et de son influence sur la personne dans sa globalité, la lecture n'occupe qu'une place restreinte est secondaire dans la vie d'une partie importante des répondants, et n'est

vraiment significative et assez pratiquée, sur la base de données numériques incontestables, que pour la proportion la plus mineure des enquêtés.

- **Question n°06 :** A quelle fréquence lisez-vous hors du contexte institutionnel ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Tous les jours ou presque	6	15.38 %
Chaque semaine	5	12.82 %
Chaque mois	11	28.20 %
Occasionnellement	17	43.58 %
Aucune lecture cursive	0	0%

Tableau VII. 6: Traitement des réponses de la sixième question

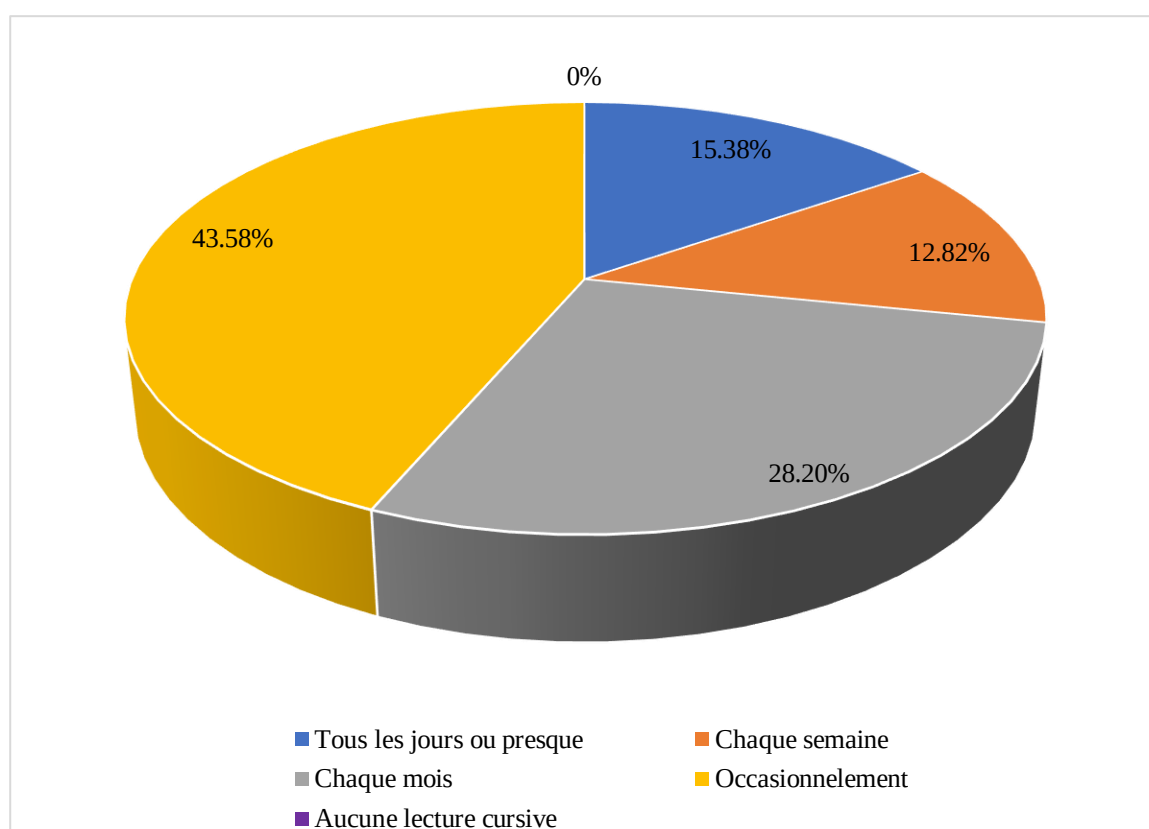


Figure VII. 7: Fréquences de lecture des répondants

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs démontre les fréquences de lecture adoptées par chaque répondant. Les réponses à cette question corroborent généralement et confirment celles apportées à la question précédente, compte tenu de la faible intégration en plus grande partie de la lecture dans la vie des enquêtés ce qui aboutit à une quantité réduite des lectures effectives durant toute la vie, comme nous venons de discerner.

Cette question qui cherche à spécifier la fréquence de lecture principalement à l'heure actuelle adoptée par chaque enquêté fait ressortir que : tous les enquêtés sans exception ont fait une lecture cursive non contrainte, au moins une fois dans leurs vies, 43.58 % de ces derniers donc près de la moitié ne lisent qu'occasionnellement, 28.20 % lisent une fois par mois, 12.82 % lisent de façon régulière hebdomadaire et 15.38 % lisent quotidiennement donc de façon très régulière et intensive.

- **Question n°07 : Quels genres de textes ou de livres préférez-vous lire ?**

Réponses (options combinés / uniques)	Nombre	Pourcentage
Le roman	14	35.89 %
La poésie	1	2.56 %
Les articles de presse	1	2.56 %
Les articles scientifiques	2	5.12 %
Autres	9	23.07 %
Les articles scientifiques + autres	1	2.56 %
Les articles scientifiques + le roman	3	7.69 %
Les articles scientifiques + Les articles de presse	2	5.12 %

CHAPITRE VII : Lecture interprétative du corpus des représentations

Le roman + Autres	1	2.56 %
Le roman + La poésie	2	5.12 %
Le roman + La poésie + Autres	1	2.56 %
Le roman + Les articles de presse	1	2.56 %
Le roman + La poésie + Les articles de presse + Autres	1	2.56 %

Tableau VII. 7: Traitement détaillé des options combinés / uniques dans le cadre la septième question

Vu la multiplicité des formes de réponses, nous récapitulerons ce tableau dans un tableau de synthèse global.

Réponses (options combinés / uniques)	Nombre	Pourcentage
Genres exclusivement littéraires ¹	17	43.58 %
Genres exclusivement essai ² , semi-littéraires ³ ou non littéraires.	15	38.46 %
Genres combinés (essais, semi / non littéraires ou littéraires)	6	15.38 %

Tableau VII. 8: Traitement global des options combinés / uniques dans le cadre la septième question

¹ Cf. Chapitre III. Les genres du premier degré p 159.

² Cf. Chapitre III. Le genre essai p 164.

³ Cf. Chapitre III. Les genres du deuxième degré p 165.

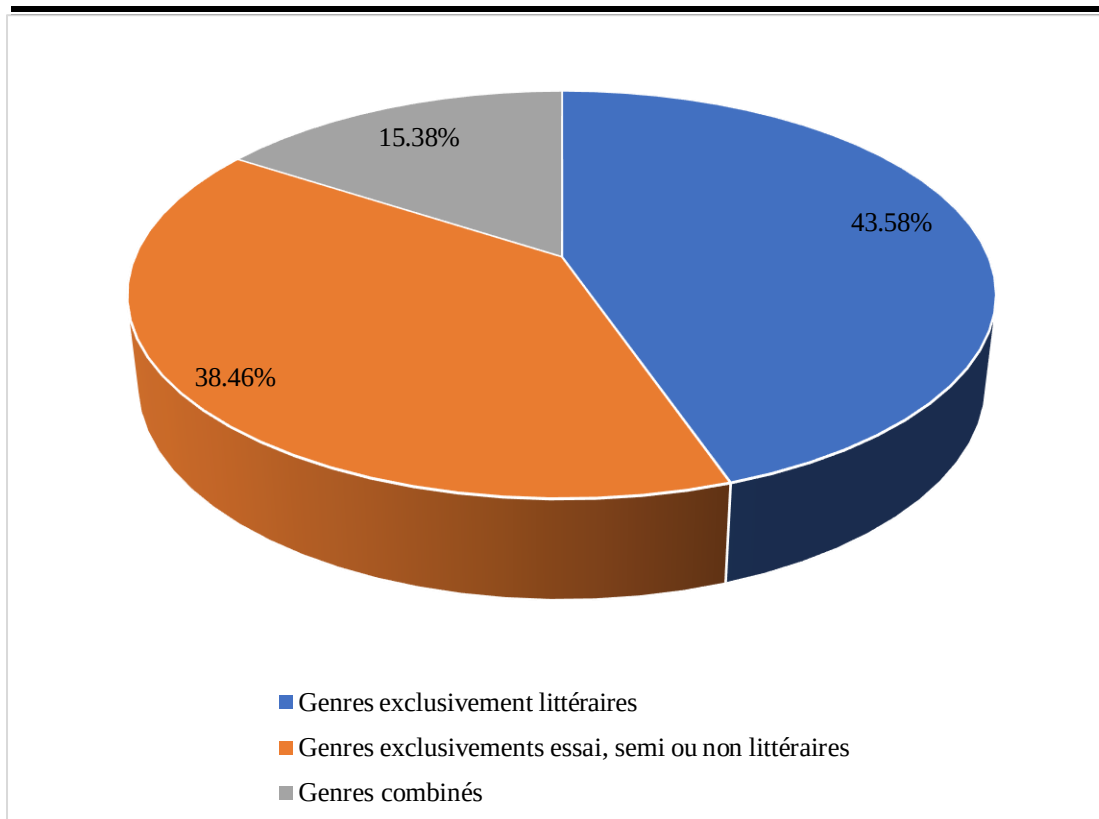


Figure VII. 8: Répartition des collections génériques privilégiées par les répondants

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs présente la répartition des différentes collections génériques adoptées par nos apprenants. Dans un premier lieu, les résultats dévoilés par cette question, montrent la grande diversité des genres de lecture privilégiés d'un répondant à l'autre mais avec prédominance des genres exclusivement littéraires. En effet, près de la moitié des répondants avec un pourcentage de 43.58 % se limitent uniquement : soit à la lecture des romans avec intensité dominante (35.89 %) soit à la lecture des poèmes avec intensité très faible (2.56 %) soit à la lecture combinée des deux avec intensité moins faible (5.12 %). Ensuite, une proportion moins marquée, qui représente 38.46 % des enquêtés préfère les lectures semi ou non littéraires, ou les essais avec une focalisation exclusive soit sur les articles de presse avec intensité très faible (2.56 %), soit sur les articles scientifiques (5.12%) avec intensité moins faible, soit sur autres lectures de ces genres mentionnés telles

que le manifeste, le journal intime et le blog¹ avec intensité dominante (23.07 %). Et la proportion restante de 15.38 %, c'est-à-dire, la moins représentée traduit une préférence minoritaire de combinaison de genres, mais perçue chez une partie non négligeable et aussi différenciée d'un apprenant-lecteur à l'autre. Ainsi, la sélection générique la plus riche et la plus diversifiée est la moins privilégiée.

Par ailleurs, cette partie significative des réponses combinées nous conduit à un deuxième traitement de l'ensemble des réponses reçues en se focalisant sur chaque option sélectionnée à part qui représentent chacun un sous-genre particulier :

Réponses (toutes options)	Nombre	Pourcentage
Le roman	23	58.97 %
La poésie	5	12.82 %
Les articles de presse	5	12.82 %
Les articles scientifiques	8	20.51 %
Autres	13	33.33%

Tableau VII. 9: Traitement de toutes les options sélectionnées dans le cadre de la septième question

¹ Le choix « autres » et donc ces « autres lectures » sont identifiés comme relevant uniquement des genres essai, semi ou non littéraires. En effet, la lecture des genres littéraires non figurées dans cette liste qui sont : le théâtre et le conte, est généralement très peu courante voire totalement marginalisée, par les grands adolescents ou par les adultes.

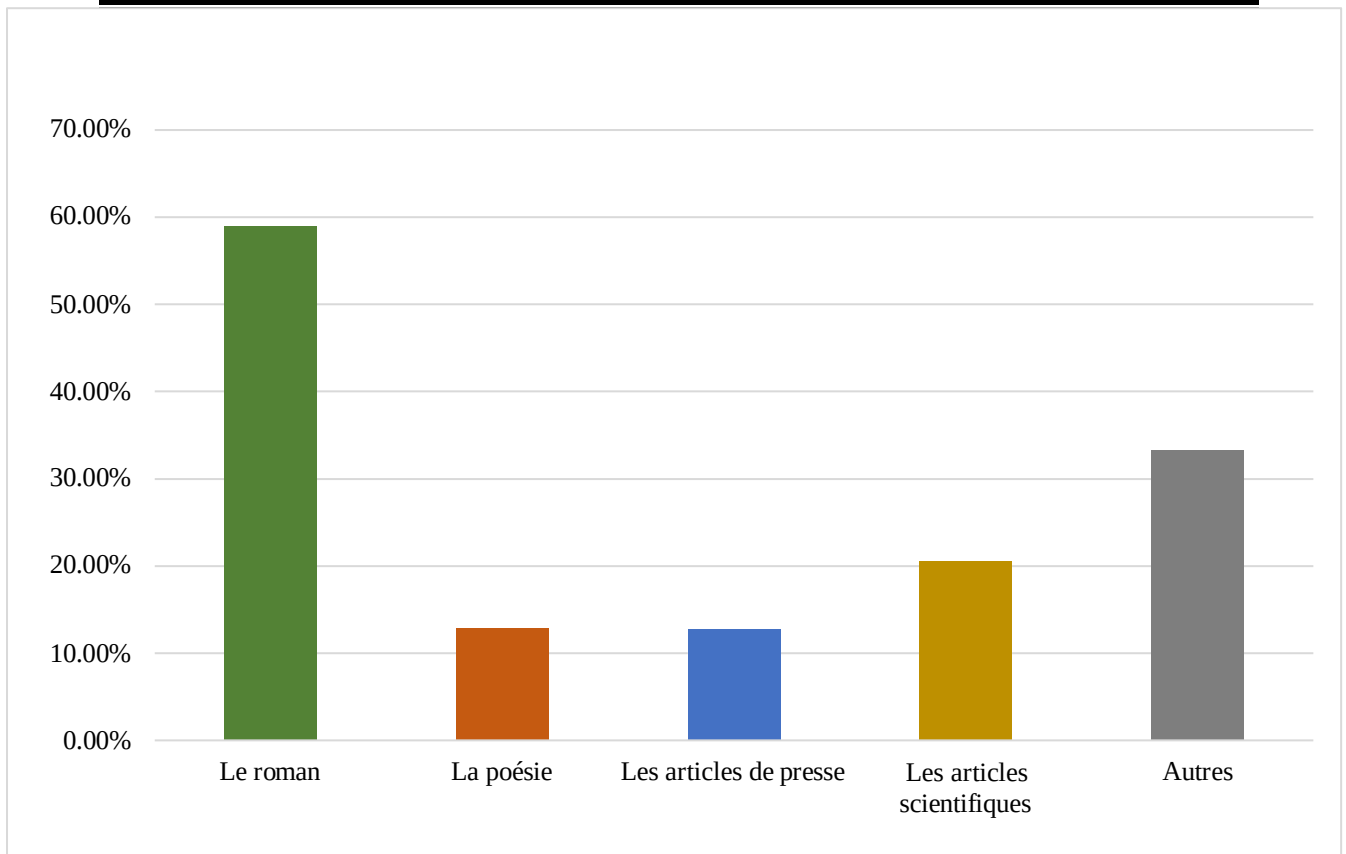


Figure VII. 9¹: Répartition des sous-genres privilégiés au sein des collections lectorales

- **Interprétation**

Ce graphique à barres présente la répartition des sous-genres privilégiés au sein de l'ensemble des collections lectorales démontrées précédemment. Dans un deuxième lieu, loin de cette visualisation basée sur la forme (combinaison ou non) des réponses, les résultats mettent aussi en évidence la prédominance de la lecture romanesque même au sein des préférences de lectures combinées avec un pourcentage général de 58.97 % de l'ensemble des genres sélectionnés. En deuxième position arrivent les genres essai, semi ou non littéraires avec un pourcentage de 33.33 %, en troisième position les articles

¹ De toute évidence, le nombre total des options sélectionnées (les sous-genres) au sein des réponses apportées à cette question à choix multiples, qu'est de 55, dépasse le nombre total des questionnaires remplis qu'est de 39 et donc dépasse le pourcentage global de 100 %, ce qui nous mène à procéder par une représentation statique par graphique à barres au lieu d'un graphique à secteurs.

scientifiques avec un pourcentage de 20.51 % et en dernières positions la poésie et les articles de presse avec des pourcentages identiques de 12.82%.

Ce penchant donc pour les lectures littéraires, en premier rang, qu'elles soient exclusives ou non, surtout pour les romans est indice de la découverte et de la lecture de ces derniers, déjà accomplies, par une partie importante de nos enquêtés avant notre expérimentation du romanesque éducatif en particulier, ce qui explique certains constats relevés dans la partie analytique précédente en lien particulièrement avec la compétence scripturale remarquable du deuxième groupe expérimental. Et pour ce qui est du penchant, en deuxième rang, pour les lectures essai, non ou semi-littéraires il serait, selon toute logique, affiché par cette catégorie d'apprenants parmi tant d'autres partisans de la lecture rapide, brève et à but utilitaire, non narratif ni esthétique comme valorise la modernité.

- **Question n°08 :** Quels sont les sujets de lecture qui vous intéressent ?

A la différence des précédentes, cette question est ouverte ce qui nous mène à une présentation des catégories thématiques des réponses au lieu des réponses en tant que telles.

Catégories thématiques	Nombre	Pourcentage
Le développement personnel	12	30.76 %
La psychologie	3	7.69 %
La philosophie de la personnalité	2	5.12 %
L'histoire	4	10.25 %
La science	11	28.20 %
La culture	1	2.56 %
La narration à suspense (y compris l'horreur)	3	7.69 %
L'amour	12	30.76 %
La science-fiction	3	7.69 %
La fantasy	1	2.56 %
Les crimes (réels ou imaginaires)	5	12.82 %

Les aventures	5	12.82 %
L'actualité mondiale	2	5.12 %
La sociologie	4	10.25 %
La religion	4	10.25 %
La politique	1	2.56 %
La technologie et l'intelligence artificielle	2	5.12 %

Tableau VII. 10: Traitement des réponses de la huitième question

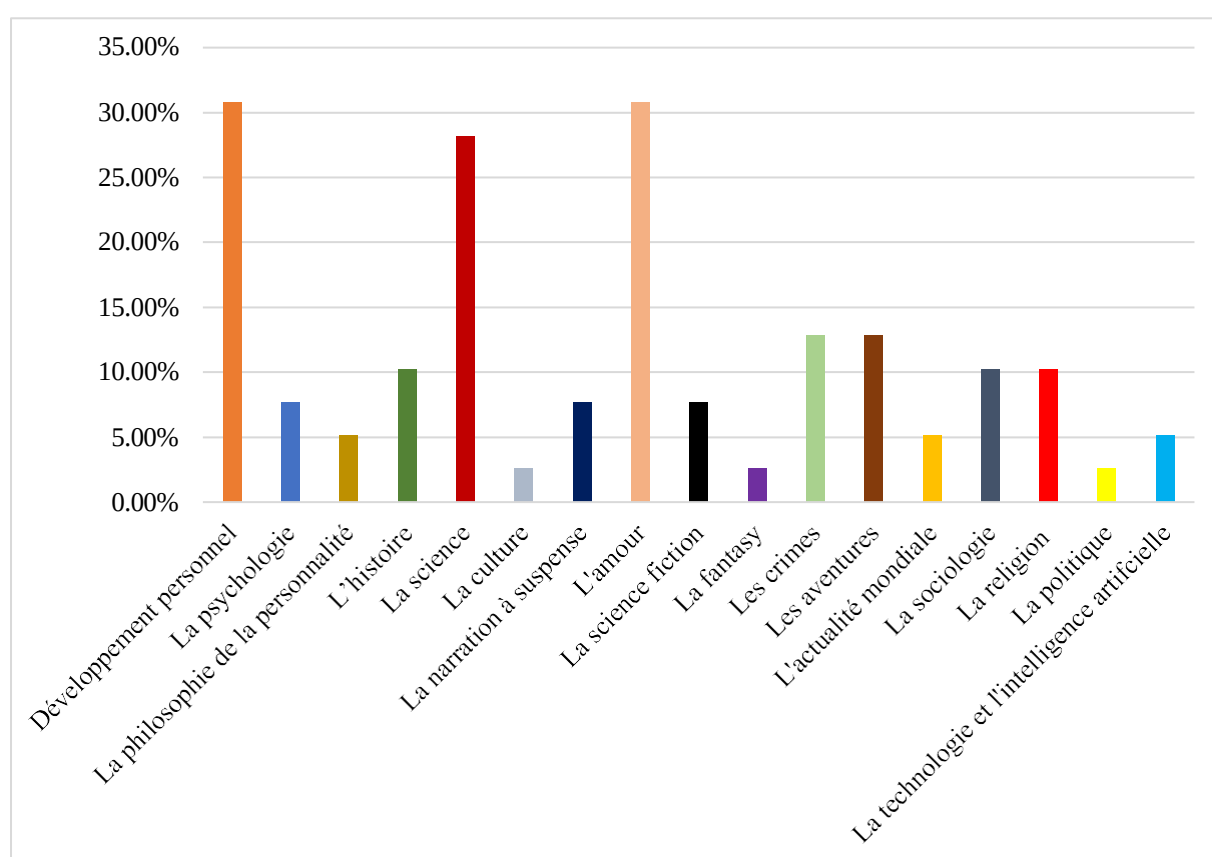


Figure VII. 10: Sujets de lecture privilégiés par les répondants.

- **Interprétation**

Ce graphique à barres montre la répartition des sujets de lecture privilégiés par chaque répondant ayant le plus souvent plusieurs sujets favoris. Manifestement, ces sujets sont largement multipliés et diversifiés, et le développement personnel occupe la plus grande part au même titre que l'amour avec un pourcentage de 30.76 %, suivis de près par la science qui représente 28.20 %. Les crimes et les aventures occupent 12.82 % indiquant une place modeste mais non négligeable, devancée de peu par l'histoire, la sociologie et la religion qui constituent chacun 10.25 %, et de plus par la psychologie, la narration à suspense et la science-fiction qui occupent trois proportions de 7.69 %. Les sujets de philosophie de personnalité, de l'actualité mondiale, de la technologie et de l'intelligence artificielle sont peu lus avec seulement 5.12 % chacun, tandis que la culture, la fantasy et la politique apparaissent marginalement à 2.56 % chacun.

Ces résultats révèlent une préférence nette et une représentation très favorable pour les sujets notamment de développement personnel connexe intimement au roman éducatif appelé aussi « roman de développement personnel » ce qui appuie puissamment notre démarche expérimentée puisque fondée concrètement sur les besoins et les intérêts globaux des grands adolescents, en phase d'affinement de personnalité.

Nous notons également un faible privilège accordé à la sociologie, à la philosophie et à la philosophie de personnalité en particulier. Ce constat confirme les hypothèses relevées au bout des analyses précédentes, selon lesquelles quelques apprenants scripteurs des rédactions personnelles, fortes sur le plan intellectuel-moral, avec une trace philosophique ou sociologique, sont des bons lecteurs en philosophie ou en sociologie, domaines embrassés par le roman éducatif (c'est-à-dire qui peuvent inculquer les mêmes principes romanesques éducatives sans aucune lecture de ce genre littéraire comme tel).

¹ Tout comme le cas précédent, le nombre total des réponses données pour cette question ouverte est de 73, il dépasse donc le nombre total des questionnaires remplis qu'est de 39 puisque chaque répondant a donné plusieurs sujets de lecture à la fois. De la sorte, il dépasse le pourcentage global de 100 %, ce qui nous mène cette fois également, à procéder par une représentation statique par graphique à barres au lieu d'un graphique à secteurs.

- **Question n°09 :** Avez-vous découvert ou entendu parler de l'importance du roman éducatif avant notre proposition ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	22	56.41 %
Non	17	43.58 %

Tableau VII. 11: Traitement des réponses de la neuvième question

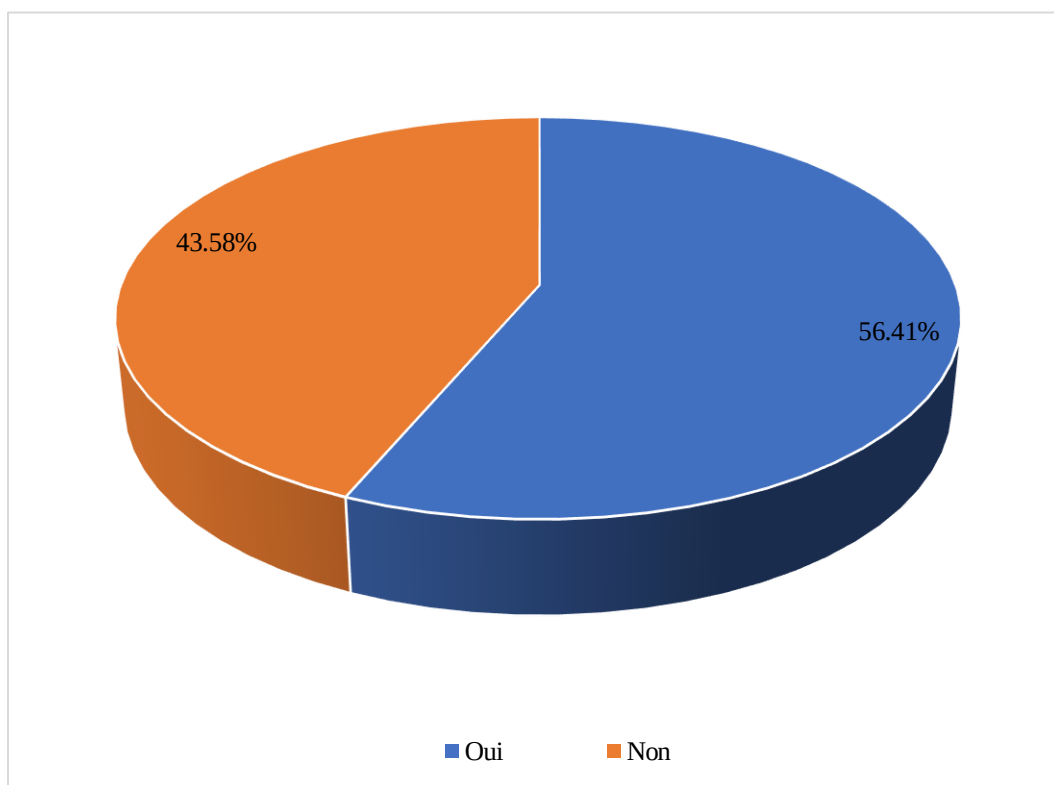


Figure VII. 11: Familiarité des répondants avec le genre romanesque éducatif

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs étudie la familiarité de nos enquêtés avec le genre romanesque éducatif en amont de notre expérience. Il s'avère alors d'après les données fournis par cette question qu'une part légèrement majoritaire de 56.41 % affirme sa découverte préalable du genre sans forcément l'avoir lu, et en parallèle, une part de 43.58 %, légèrement inférieure à la moitié exprime sa méconnaissance totale du genre.

Cependant, nous supposons que le degré de familiarité avec le genre affirmée par la première portion, ne dépasse pas généralement le stade théorique superficiel sans initiation

réelle au genre, compte tenu des écarts largement constatés entre les rédactions réceptives des romans éducatifs et celles personnelles dans issues des deux sous-enquêtes à la fois.

Commentaire n°07

Cette analyse des éléments contextuels de l'expérience romanesque éducative a pu révéler non seulement les représentations générales de la lecture et de ses pratiques, adoptées par deux publics constitués principalement de grands adolescents, mais aussi elle nous a apporté des informations complémentaires aux parties analytiques précédentes, en réponses à des questions qui s'y sont posées.

Pour ce qui est des représentations explicites elles sont généralement positives, mais les données numériques en relation avec les pratiques effectives de la lecture de chaque enquêté qui fournissent des représentations implicites vont partiellement à l'encontre des premières, compte tenu de l'intégration réelle généralement restreinte de la lecture aux habitudes analysées. C'est pourquoi une initiation d'abord des apprenants de FLE et des grands adolescents en particulier à la lecture s'avère être un point de départ déjà constructif et essentiel quel que soit le genre lu. Et comme nous avons précisé à maintes reprises, pour une meilleure promotion de la lecture, le genre romanesque éducatif semble être la réponse idéale. L'ensemble de ces représentations alors renforcent la pertinence de notre choix axée sur la didactisation du romanesque éducatif à titre spécifique.

En outre, les représentations des genres de lecture soutiennent l'intégration même si faible, mais articulée principalement autour de la littérature et du roman en particulier, ce qui met en évidence la familiarité avec la lecture romanesque mais celle hautement improbable avec la lecture romanesque éducative¹. L'expérience de ce genre par rapport aux enquêtés est de toute apparence nouvelle, et de ce fait les résultats sont fondés sur une base correcte et convenable.

Quant aux informations complémentaires, elles ont pu expliquer quelques flous rencontrés lors de l'analyse des écrits unitaires et aussi confirmer quelques postulats avancés au cours de cette dernière. En effet, la composition sexuée de notre population a

¹ Certes la familiarité avec le genre comme classe littéraire reconnue est majoritairement affirmée, mais avec une très faible probabilité, avec la lecture de ce genre.

expliqué quelques aspects réflexifs par rapport au plus grand dilemme de la vie, l'expérience lectorale du roman antérieure à notre investigation, largement répandue a expliqué un aspect scriptural constaté et les sujets de lecture privilégiés confirment l'intérêt des enquêtés pour le contenu romanesque éducatif, etc.

Synthèse intermédiaire n°07

Pour clôturer cette première phase analytique du questionnaire, nous disons que cette partie initiale a pu situer notre investigation dans un cadre, dont l'examen a pu offrir une assise robuste à notre démarche pédago-littéraire préconisée en général et aussi à celle analytique des écrits récoltés. Ceci par le biais de la contextualisation ainsi que l'intégration d'un enchaînement logique à partir des analyses précédentes, mais aussi d'une démarche explicative et complétive de ces dernières.

2. Analyse des représentations de l'expérience romanesque éducative

- **Question n°10 :** Constatez-vous que le plongement dans le roman éducatif vous a apporté un plus en termes de connaissances ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	15	75%
Non	1	5%
Je ne sais pas	4	20 %

Tableau VII. 12: Traitement des réponses de la dixième question

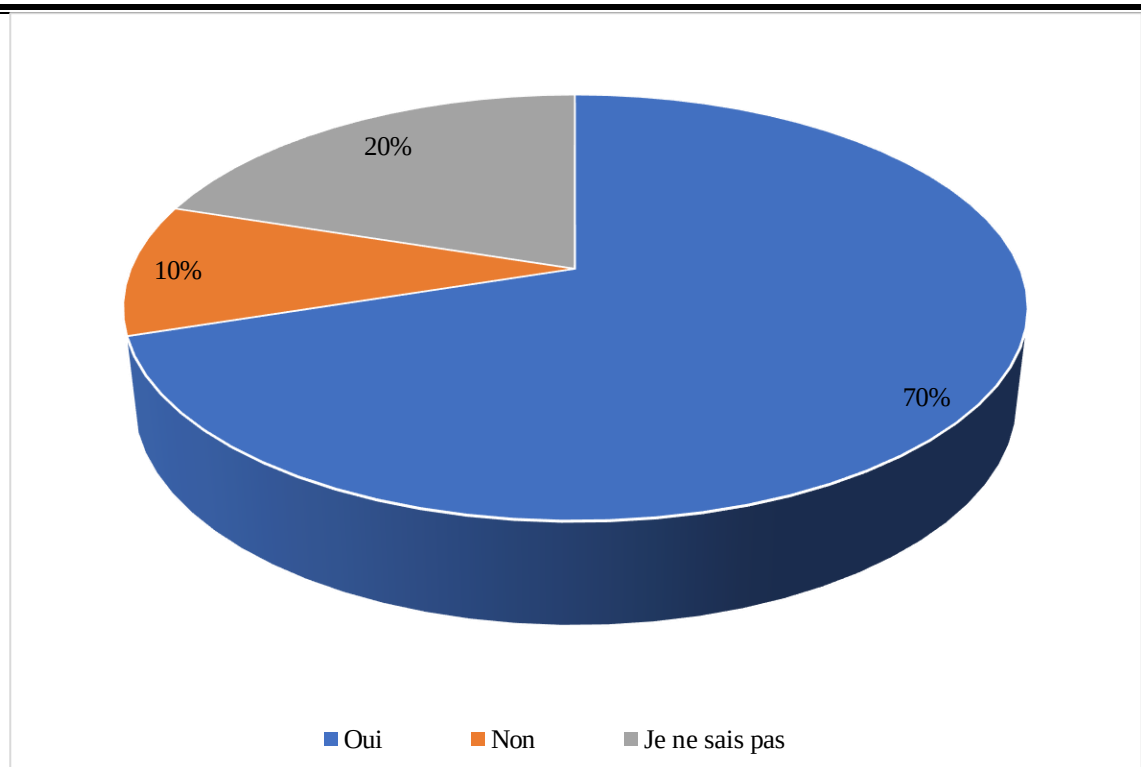


Figure VII. 12: Les différentes représentations de la lecture du genre romanesque éducatives

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs expose les différentes représentations de l'apport du romanesque éducatif sur le plan général, par rapport aux membres de nos groupes expérimentaux. L'analyse des réponses montre la diversité des points de vue mais aussi une forte prédominance de la représentation positive et de la considération avantageuse sélectionnées par 75 % des répondants. En revanche, la représentation négative voire la considération désavantageuse ne sont exprimées que par une proportion très mineure de 5 %. Quant aux 20 % restants, ils se situent à mi-chemin entre la représentation positive et celle négative en adoptant des représentations indécises et neutres.

Jusque-là alors, il est clair que suite à notre expérience, la reconnaissance du rôle du romanesque éducatif sur le plan personnel notamment des grands adolescents est marquée et largement partagée. Il en reste que quelques manifestations de neutralités et quelques cas rares de non-reconnaissances de ce rôle sont observés, ce qui est dû probablement à l'inefficacité de la posture de lecture qui peut être effectuée de manière superficielle, passive et non investie ou même inachevée. Toutefois, ils sont peu représentatifs de la

vision d'ensemble penchée vers la valeur fructueuse du genre, d'autant plus que le bénéfice tiré de cette lecture par la majorité des participants apparaît clairement dans leurs écrits analysés précédemment.

- **Question n°11 :** Si oui, lesquelles ?

Cette question est annexe à la précédente mais ne concerne que les 15 participants qui ont répondu par « oui » et donc qui ont reconnu le rôle instructif du roman éducatif. Cependant, les réponses à cette question ouverte sont fortement variées et multiples ce qui complexifie leur classement par catégories thématiques et aussi leur présentation graphique exposant les pourcentages des réponses semblables, qui sont en réalité rares vu la singularité globale des bénéfices tirés de cette démarche.

Nous allons opter alors pour le traitement de cette question fondé d'abord sur une présentation succincte de toutes les réponses données qui sont uniquement 11, chacune à son tour, suivie par étude interprétative.

- ❖ **Réponse n°01 :**

- La familiarité avec la culture étrangère.
- L'immersion dans un voyage symbolique.
- Les savoirs scientifiques.

- ❖ **Réponse n°02 :**

- Le développement de la créativité et de l'imagination.
- L'appropriation des valeurs universelles (l'amitié, l'amour, la compassion).

- ❖ **Réponse n°03 :**

- Le respect des différences et l'ouverture d'esprit.

- ❖ **Réponse n°04 :**

- Des leçons morales et une bonne compréhension de la vie.

- ❖ **Réponse n°05 :**

- Le savoir-raisonner et la capacité réflexive.
- L'enrichissement du vocabulaire.

- ❖ **Réponse n°06 :**

- La progression des relations humaines et des liens affectifs avec les proches.

- ❖ **Réponse n°07 :**

- L'éclairage sur l'histoire et la culture humaines mondiales.
- L'amélioration de la compétence scripturale.

❖ **Réponse n°08 :**

- L'enrichissement du vocabulaire.
- La pratique de la langue.

❖ **Réponse n°09 :**

- L'aptitude décisionnelle.
- La prise en conscience de :
 - La possibilité de tirer enseignement de chaque expérience de la vie.
 - L'impératif d'agir pour atteindre le bien-être.
 - L'attachement à son identité face aux pressions extérieures.
 - La nécessité de travailler sur les projets en toute discrétion, et les résultats ultérieurs surpasseront les critiques.

❖ **Réponse n°10 :**

- La prise en conscience du rôle de la vie dans la découverte de soi et de son but personnel.

❖ **Réponse n°11 :**

- Cette réponse expose explicitement le vocabulaire acquis de par cette lecture : colline, curé, gitons, enterrement, humilier, imposture, dérober,...etc. Le plus en termes de connaissances est lié donc uniquement à l'enrichissement du vocabulaire pour cet enquêté.

• **Interprétation**

Ces résultats présentent l'ensemble des connaissances élaborées par les apprenants-lecteurs qui voient la dimension didactique et formatif du roman éducatif leur lecture de ces derniers. Certes les réponses à cette question sont si variées et multiples mais elles reflètent toutes, hormis deux, l'aspect éducatif formateur du potentiel intellectuel-moral et aussi interculturel, psychologique et sociale au travers de *Le Petit Prince* ainsi que de *L'Alchimiste* et parfois formateur du potentiel scriptural.

Pour ce qui est du côté éducatif, il comporte des intensités plurielles, englobant généralement la formation harmonieuse de la personnalité, de la vision du monde et de la

perception d'autrui. L'intensité maximale notamment sur les plans intellectuel et moral se manifeste dans la réponse n°09 qui montre un apprentissage marqué et une acquisition des valeurs mises en perspective par le roman (L'Alchimiste). Cependant, la réponse n°01 affirme avoir bénéficié d'un apprentissage scientifique aux côtés d'un apprentissage interculturel, moral, social et psychologique (le voyage symbolique éducatif), ce qui est rarement visé par le roman éducatif en général et par nos romans sélectionnées en particulier.

Sur le plan du potentiel scriptural, son développement à travers cette lecture n'est pris en conscience et exprimé que dans quatre réponses, au détriment du potentiel intellectuel, moral voire interculturel dans deux, et avec une prise en conscience de tous ces aspects dans les deux restantes.

Malgré alors l'effectif incomplet des réponses reçus (11 au lieu de 15) et la crédibilité relative constatée dans une partie de la réponse n°01, l'ensemble des résultats sont alliés avec les conclusions titrées des analyses précédentes et suffisent pour soutenir par les déclarations claires, directes et indiscutables des enquêtés, la bonne réception d'une partie importante des valeurs incluse dans les romans et la sophistication des visions de la vie et de l'altérité. D'autre part, ils confirment en partie le développement des mécanismes d'écriture assuré par ces lectures, déduit des observations précédentes.

- **Question n°12 :** Quelles contraintes avez-vous rencontré lors de cette lecture ?

Catégories de réponses	Nombre	Pourcentage
Lexique parfois difficile	7	35%
Profondeur sémantique	3	15%
Aucune contrainte mentionnée	13	65 %

Tableau VII. 13: Traitement des réponses de la douzième question

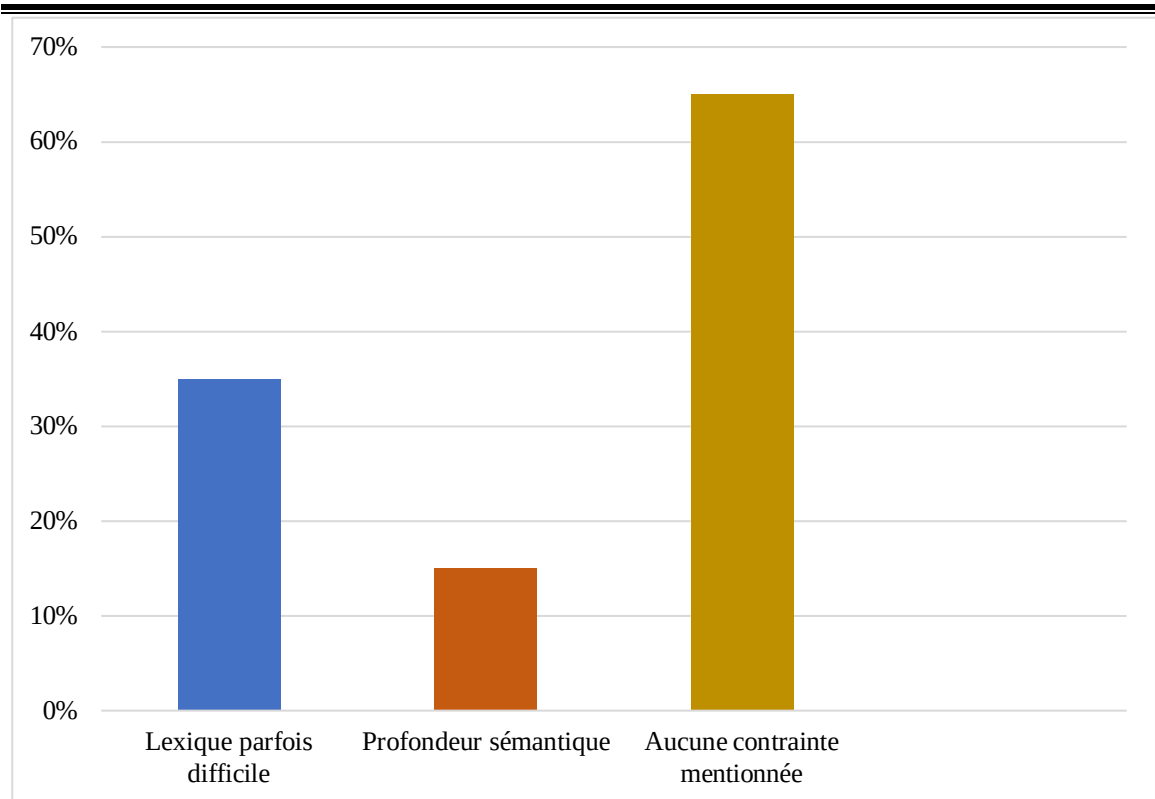


Figure VII. 13: Contraintes rencontrées lors de la lecture romanesque éducative

- **Interprétation¹**

Ce graphique à barres étudie les différentes contraintes rencontrées par les apprenants-lecteurs du romanesque éducatif lors de cette lecture. Les résultats démontrent d’abord que la majorité des répondants avec une portion de 65 % n’ont fait état d’aucune contrainte ce qui traduit la compatibilité majoritaire de notre sélection romanesque éducative avec le niveau global de notre population expérimentale et ainsi son assimilation assurée et complète par la part maximale de cette dernière. A l’inverse, une portion de 50 %, c’est-à-dire la moitié, se range du côté de la présence des contraintes le plus souvent lexicales avec un pourcentage de 35 % et parfois sémantiques avec seulement 15 %.

Certes la complexité ou la profondeur sémantique ont été déjà exprimées par cette même fraction de la population lors des évaluations des romans notamment en termes

¹ Nous avons présenté les résultats, encore une fois, au moyen d’un graphique à barres car quelques apprenants ont exprimé deux contraintes à la fois. Ainsi, le nombre total des réponses données pour cette question ouverte est de 23, il dépasse donc le nombre total des questionnaires rempli par les groupes expérimentaux en particulier qu’est de 20 et alors dépasse le pourcentage global de 100 %.

d'accessibilité aux messages distillés, figurées dans quelques fiches de lecture analysées. Ce pourcentage alors de 15 % reflète fidèlement cette particularité décelée des écrits composites et corrobore ce résultat. Cependant, la portion de 35 % qui perçoit une difficulté relative de la langue, contredit en partie un résultat déduit des fiches de lectures. En effet, toutes les réponses données à la dernière question incluse dans les deux modèles de fiche (de L'Alchimiste et de Le Petit Prince) qui cherche à évaluer la langue des romans, témoignent de l'accès facile et fluide aux messages. Malgré l'enregistrement de deux sauts de cette question, sans aucune réponse, ce qui peut renvoyer à une difficulté langagière éprouvée mais inexprimée par ces deux enquêtés, leur nombre reste bien inférieur à celui de ceux signalant plus ou moins cette difficulté en alimentant ce questionnaire qu'est de 7. Et quoique cette partie du questionnaire et le modèle de fiche sont destinées aux mêmes apprenants, l'évaluation de la langue réalisée par 5 de ces derniers diffère d'une phase de l'enquête (fiche de lecture) à l'autre (questionnaire), autant de constat de provenance inconnue.

De toute façon, ce nombre minime n'affecte pas vraiment la crédibilité générale de l'ensemble des résultats de notre enquête et la prépondérance des jugements favorables concernant la lisibilité des romans appuie l'adaptabilité de ces derniers et leur disposition à être intégrés dans ce cadre pédagogique, malgré tout jugement négatif ou ambivalent observé inéluctablement.

- **Question n°13 :** En tant que futurs enseignants et après avoir faire l'expérience de la lecture romanesque éducative suivi d'écriture de réception, cela vous semble-il, désormais, un bon outil d'enseignement / apprentissage du FLE ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	90 %
Non	1	5 %
Absence de réponse	1	5 %

Tableau VII. 14: Traitement des réponses de la treizième question

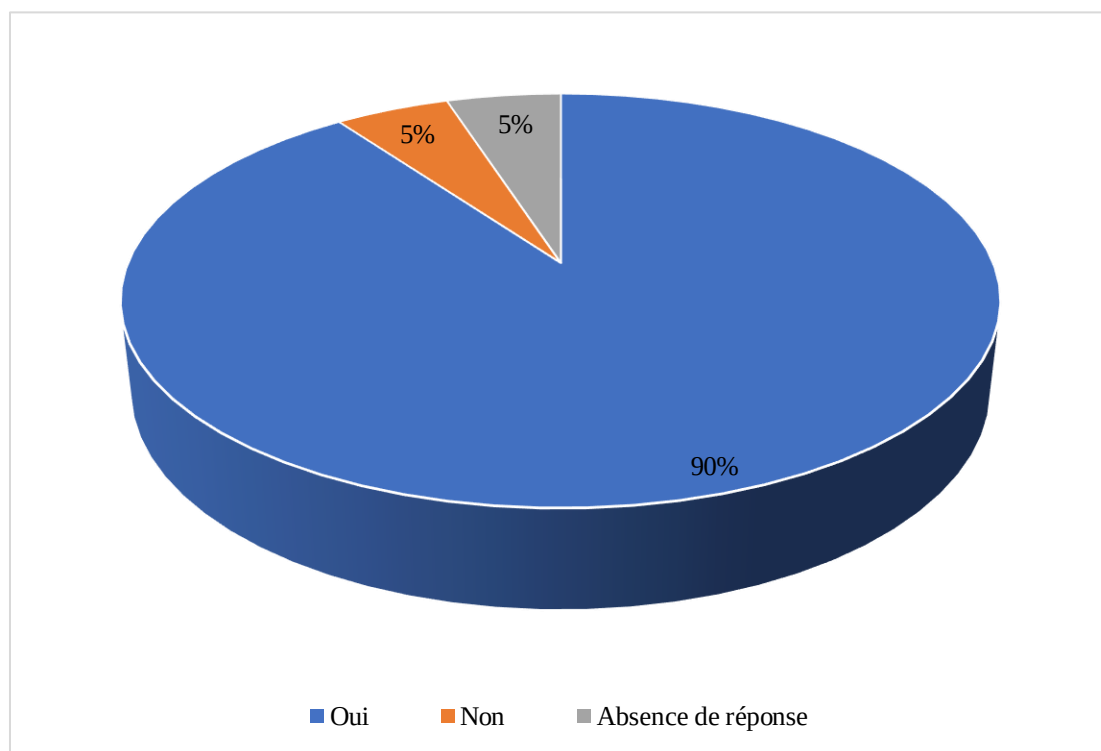


Figure VII. 14: Les différentes représentations de la didactisation du roman éducatif en FLE

- **Interprétation**

Ce graphique à secteurs explore les différentes représentations adoptées par les apprenants lecteurs du roman éducatif à l'égard de la didactisation de ce genre littéraire en FLE. L'analyse met en avant la large majorité voire la quasi-exclusivité des représentations positives qui couvrent 90 % de l'ensemble, et en parallèles, l'insignifiance voire la quasi-absence des représentations négatives qui ne constituent que 5 %. La fraction restante de 5 % n'a carrément pas répondu, malgré son expression antérieure de sa représentation positive à l'égard du roman éducatif sur le plan personnel général, au-delà de la didactique du FLE.

Ces résultats reflètent donc pleinement et concrètement le bénéfice tiré de l'expérience de ce genre par nos futurs enseignants-lecteurs, qui expriment leur désir, désormais, de le partager avec leurs futurs apprenants.

- **Question n°14 :** Etant donné que votre futur terrain d'enseignement sera le lycée, qu'est-ce que vous pensez de son apport par rapport aux lycéens ?

Cette question est complémentaire à la précédente mais ne concerne que les 18 participants qui ont répondu par « oui » et donc qui se montrent favorables généralement à l'enseignement du roman éducatif. Pour le traitement de cette question, nous allons procéder, à l'instar de la question n°11, par la présentation résumée de tout l'ensemble des réponses, une par une, suivie d'interprétation, vu leur large multiplicité, variété et originalité.

Il est à noter d'ailleurs que le nombre des réponses reçues est seulement 11, ce qui indique que 7 enquêtés ne se sont pas prononcés à ce niveau.

❖ **Réponse n°01 :**

Le roman éducatif constitue le meilleur moyen pour transmettre un message pour un lycéen plein d'énergie (pour commencer son parcours) et attaché à ses principes (autonome).

❖ **Réponse n°02 :**

Le roman éducatif aide les lycéens à améliorer leurs habiletés sociales et leur compréhension des semblables.

❖ **Réponse n°03 :**

Le roman éducatif est intéressant pour les lycéens, en ce qu'il peut les aider à s'améliorer et à progresser.

❖ **Réponse n°04 :**

La lecture en général est très importante pour les lycéens afin d'améliorer leur langue et aussi leur vie personnelle ainsi que leur compétence culturelle.

❖ **Réponse n°05 :**

Le roman éducatif est important pour les lycéens qui sont des adolescents, dans la mesure où il concrétise leur traitement de manière particulière « douce » et leur compréhension.

❖ **Réponse n°06 :**

Cette réponse est simplement « oui », ce qui peut être interprété par la reconnaissance de la pertinence du roman éducatif par rapport aux lycéens.

❖ **Réponse n°07 :**

Le roman éducatif peut aider les lycéens parce que simplement il s'agit d'un roman « éducatif ».

❖ **Réponse n°08 :** Le roman éducatif est bénéfique pour les lycéens pour maintes raisons :

- Il améliore leurs visions.
- Ils les font confronter les différents obstacles de la vie.
- Il améliore leurs compétences.
- Il les fait découvrir de nouvelles perspectives.
- Il casse l'ennui des lectures imposées par l'institution.

❖ **Réponse n°09 :**

Le roman éducatif peut rendre les lycéens optimistes dans la vie.

❖ **Réponse n°10 :**

Le roman éducatif assure l'adaptation instructive selon le niveau des lycéens.

❖ **Réponse n°11 :**

Le roman éducatif peut vraiment aider les lycéens, en ce qu'il contribue à leur développement personnel.

• **Interprétation**

Ces résultats mettent la lumière sur l'ensemble des représentations de la didactisation du romanesque éducatif, dans la scolarité particulièrement secondaire en FLE. Comme nous pouvons bien constater, malgré la diversité des formules de réponses et de leurs angles de vision, elles prônent toutes une représentation extrêmement favorable à cette démarche pédaogo-littéraire réservée particulièrement au cycle secondaire.

Cette représentation prend forme d'abord à travers le rôle reconnu de ce genre dans l'amélioration possible de la vision des lycéens sur le plan personnel, social et culturel. Ensuite, sa pertinence dans le secondaire, est mesurée à travers son adaptabilité affirmée au profil général de cette tranche d'âge y inclus ses préférences de lecture (réponse n°08), ses besoins du moment (réponse n°10) et son caractère délicat et spécifique (réponse n°05).

De toute évidence alors, la portée notamment morale et intellectuelle de ce genre est nettement et intensivement prise en conscience par la totalité des apprenants répondants au même titre que sa portée scripturale (de la lecture en général), qui de sa part, elle n'est prise en compte que par un seul répondant.

Nonobstant ainsi la réception partielle des réponses (11 au lieu de 18), ces résultats traduisent suffisamment et ouvertement désormais, l'aptitude de nos enquêtés, futurs enseignants à transporter leur plaisir de lire le genre romanesque éducative à leur futurs apprenants qui sont les lycéens. Ceci non seulement après avoir tiré profit sur le plan personnel de cette lecture, mais aussi après avoir pris conscience de ce profit pour les lycéens en particulier et pour les grands adolescents en général.

Commentaire n°08

Cette analyse des représentations de l'expérience romanesque éducative effectuée, retenues par les futurs enseignants du FLE au secondaire, est pleinement illustrative de l'accomplissement de l'effet attendu sur ces derniers eux-mêmes au même titre de son accomplissement hautement envisageable, dorénavant, sur leurs futurs apprenants.

Concernant cet effet sur les futurs enseignants, il se traduit par leurs représentations majoritairement positives du romanesque éducatif en général et des sélections représentatives de ce genre, proposés de notre part, en particulier. Ces représentations se prononcent tangiblement, d'une part, à travers la mise en avant explicite des fruits et des acquis de cette expérience sur le plan personnel, et d'autre part, à travers la perception de l'adaptation de ces sélections aux niveaux globaux de langue et d'assimilation de ces enquêtés. Ainsi, notre démarche de lecture générique préconisée trouve toute sa légitimité dans ce contexte pédagogique étudié qu'est le tout début du parcours de formation à l'enseignement secondaire du FLE¹.

Pour ce qui est de l'effet sur les futurs apprenants des futurs enseignants étudiés, il se manifeste, d'un côté, dans les représentations généralement positives adoptées par ces derniers à l'égard de la didactisation de ce genre. De l'autre côté, il se révèle via les retombées de cette didactisation spécifiquement sur les apprenants du lycée qui représentent leurs futurs apprenants. Ainsi, notre démarche expérimentée se voit projetée dans le contexte pédagogique abordé indirectement par notre étude, qu'est l'enseignement secondaire du FLE.

1 Néanmoins, nos résultats ne prétendent pas être généralisables mais représentatives à certain degré de la réception assurée par cette tranche d'âge de certains mécanismes polyvalents, compte tenu notamment de l'étendue temporelle et de la configuration multiple et rigoureuse de notre enquête.

Synthèse intermédiaire n°08

Il convient d'affirmer à présent que cette deuxième partie du questionnaire a pu étayer de façon irréfutable les résultats majeurs de l'analyse de notre corpus d'écrits.

De toute évidence, elle est à la fois révélatrice, confirmatoire et enrichissante de ces résultats, puisque fondé sur les propos explicites des enquêtés au sujet de la pertinence de notre démarche, au lieu d'une simple lecture de leurs réflexions suggérés. En effet, la reconnaissance du rôle du romanesque éducative dans le développement des compétences principalement intellectuelles, morales et scripturales est bien perçue par cette population lectrice, après en avoir tiré avantage sur le plan personnel, mais ce n'est pas tout !

Plus encore, ce questionnaire a fait apparaître cette disposition commune de ces futurs formateurs à partager cet avantage avec leurs futurs formés. Ceci se réalise en prévoyant favorablement la réception de cette lecture effectuable par ces derniers, qui serait comparable à celles des premiers, vu la proximité d'âge entre ces deux catégories d'apprenants (nouveaux futurs formateurs / futurs formés).

Synthèse finale

Pour clore cette étude pratique, il est pertinent de rappeler d'abord que notre enquête est basée sur trois outils d'investigation. Le premier outil consiste en une étude qualitative, descriptive et analytique des fiches de lecture étant les écrits composites réalisées par les apprenants généralement grands adolescents mais en même temps futurs enseignants, expérimentant le romanesque éducatif. Elle met en évidence l'ensemble des postures adoptées face aux modèles intellectuels et moraux abstraits ainsi que ceux scripturaux, présentés dans les œuvres représentatives de ce genre retenus dans le cadre de notre expérience.

Le deuxième se concrétise par une étude qualitative, descriptive, analytique et aussi comparative de deux types de productions écrites étant les écrits unitaires réalisés par ces mêmes apprenants mais dans deux conditions différentes : écriture de réception du romanesque éducative et écriture personnelle libre. Cette étude quant à elle, prolonge la

vérification des postures adoptées face au modèle scriptural évoqué plus haut, déjà amorcée dans l'étude précédente. Et concernant les modèles intellectuels et moraux, elle met la lumière cette fois-ci sur leur applicabilité concrète dans la vie réelle des apprenants.

L'outil final, de sa part, constitue une étude quantitative mais aussi qualitative d'un questionnaire prospectif ayant pour visée principale de recueillir les représentations de l'ensemble des apprenants ci-avant, sur le plan général puis sur le plan spécifique directement lié à l'objet central de notre démarche. Il se présente alors avec un rôle complémentaire aux outils précédents mais aussi déterminant dans notre travail, puisque basé sur des jugements incontestables de l'expérience.

L'ensemble de ces outils sont déployés, répartis sur deux moments correspondants chacun à un choix particulier du romanesque éducatif : d'abord L'Alchimiste puis Le Petit Prince. Ainsi, deux sous-enquêtes sont mises en place dans le cadre de cette investigation, appelées « E22 » et « E23 ». En vue de dresser alors un récapitulatif des résultats dégagés de celle-ci, nous procéderons par examen individuel de la contribution de chaque outil à notre travail de recherche et de la lumière qu'ils lui ont apporté.

Pour sa part, l'étude des écrits composites fournis par les deux sous-enquêtes à la fois, nous a montré, sur le plan explicite appuyé sur les évaluations subjectives de chacun des romans éducatifs confrontés à notre expérience, que la fonction éducative essentielle de ce genre et sa valeur instructive sont largement prises en conscience par les apprenants-lecteurs.

Sur le plan implicite appuyé sur les différentes interprétations ainsi que sur l'amplitude de l'assimilation des contenus lus, les données sont assez approuvées par l'étude en considérant l'identification des dimensions multiples d'un apprentissage intellectuel-moral et aussi scriptural accompli à grande échelle. Ainsi apparaissent les premiers signes des compétences intellectuelles et morales détachées, en l'occurrence, de la réalité du groupe expérimental des apprenants. Cette manifestation inclut également les jalons d'un développement scriptural, caractérisé principalement par une profondeur intellectuel-moral global.

De plus, après l'analyse comparative de l'ensemble des rédactions réceptives et personnelles, nous avons pris attention des écarts importants entre les deux, en faveur bel

et bien des premières. L'étude alors des écrits unitaires fait apparaître l'effet positif des lectures romanesques éducatives effectuées, non seulement sur le plan instructif théorique mais aussi et surtout sur le plan pratique. Cela se manifeste clairement avec l'écart exprimé notamment par les dualités de perspectives de vie relevées par l'étude.

En ce qui concerne L'E22 cette dualité se rapporte à : l'attention portée au devenir répandue dans les rédactions réceptives / l'attention portée au regard d'autrui face à ce devenir répandue dans les rédactions personnelles témoins. S'attacher alors à sa zone de confort qui empêche le plus souvent de se réaliser voire de se développer, est amplement valorisée par les apprenants témoins puisque non lecteurs de L'Alchimiste, qui contredit ouvertement cette position, tout comme la majeure partie de ses lecteurs-apprenants.

Et pour ce qui est de la dualité majeure efférente à l'E23, elle se tient à : l'attention attribué à la portée collective du devenir répandue dans les rédactions réceptives de Le Petit Prince / l'attention portée uniquement au devenir et à son cadrage dans les rédactions personnelles témoins. De ce fait, le partage solidaire du bénéfice personnel qui est au cœur de la vision prônée par Le Petit prince, ne se voit valorisé et priorisé que par ses lecteurs-apprenants.

C'est pourquoi, il convient d'affirmer que les romans ont inculqué chez nos groupes expérimentaux des visions sophistiquées de la vie personnelle ainsi que de la vie collective, mais appropriés avec originalité et autonomie. Cela témoigne d'un développement marqué des compétences intellectuelle et morale, en l'occurrence, attachées à la réalité de ces derniers, au même titre que la compétence scripturale notamment par le biais des emprunts sémantiques et mêmes lexicaux, intellecto-moraux aux romans.

De son côté, l'étude des représentations a pu révéler la large contribution des apprenants lecteurs du romanesque éducatif, au renforcement de l'investigation dans le cadre à la fois de l'E22 et de l'E23, en aidant à comprendre quelques réactions des apprenants-lecteurs, et aussi au traitement de notre problématique en répondant principalement aux questions : Dans quel cadre contextuel s'inscrit la lecture romanesque éducative ? Quel impact concret sur les apprenants lecteurs, cette lecture produit-elle ? Quel est-il l'issue à long terme de cet impact ?

Les réponses alors fournies à ces questions font apparaître le peu de familiarité de nos apprenants enquêtés avec la lecture, ce qui nécessite un stimulant, aussi, l'impact concret,

généralement positif de la lecture romanesque éducative mise en œuvre dans la formation à l'enseignement du FLE au secondaire, mais transmissible à long terme à ce dernier cycle scolaire lui-même. Les compétences intellectuelles, morales et en partie scripturales affinés à partir du roman sont donc confirmées absolument au même titre que leur transférabilité à l'autre terrain pédagogique visé, par notre étude composé à son tour des grands adolescents qu'est le lycée. Par conséquent, l'option pour cette formation supérieure comme moment d'intervention expérimental approprié, a été bien validée.

Au final, il serait légitime d'affirmer que le genre romanesque éducatif a prouvé sa puissance face aux grands adolescents en particulier, et qu'il peut indiscutablement faire la différence en matière de leur qualification, en leur faisant acquérir une poly-compétence. Cette dernière est à la fois disciplinaire liée aux mécanismes d'écriture, et transversale, transposable dans des contextes réels liée aux mécanismes de réflexion et de coexistence, indépendamment de toute habileté disciplinaire. L'apport alors de cette stratégie pédago-littéraire, en rapport à cette tranche d'âge, mérite une réelle attention.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre se veut un point d'appui bien que semblant supplémentaire à l'investigation mais en réalité il est fondamental. En effet, au cours de l'analyse des réponses collectées grâce au questionnaire, qui constitue le fil conducteur de ce chapitre, des repères analytiques clés se sont émergés, ont renforcé ouvertement notre propre actualisation de la théorie lectorale romanesque éducative et ont conduit au même titre des représentations à un condensé exhaustif et fondé sur des données fiables.

Ce condensé mènera inéluctablement à la validation de la démarche romanesque éducative conduite auprès du public des grands adolescents et des futurs formateurs en FLE au secondaire en particulier.

Conclusion

Dans le cadre de ce travail de recherche nous avons tenté d'alimenter sous un angle inédit et selon une approche novatrice, les réflexions sur la didactique de la littérature, avec une vision ouverte sur d'autres domaines. Cette approche a mis la lumière sur l'impact réel et concret de la lecture romanesque éducatif sur les compétences scripturales, intellectuelles et morales des futurs enseignants du FLE au lycée et ainsi sur son impact prévu et attendu sur les futurs apprenants du FLE du même cycle. Un nouvel état d'esprit est donc instauré dans l'accompagnement compétentiel et éducatif des grands adolescents, apportant ainsi quelques solutions liées à la fois aux obstacles langagiers et existentiels.

A ce dessein, nous avons effectué une investigation empirique combinant expérimentation et interrogation. L'expérimentation est fondée sur la mise en œuvre de la démarche lectorale romanesque éducative auprès de deux promotions des élèves stagiaires en 1^{ère} année de formation à l'enseignement secondaire, suivie de la collecte des premiers indicateurs des fruits de cette démarche. L'interrogation quant à elle, est centrée sur le recueil des représentations lectorales et lectorales romanesques éducatives auprès de ces deux promotions, cela reflète le renfort apporté à notre travail analytique et conduit à la collecte des deuxièmes indicateurs des fruits de cette démarche.

Il est à noter d'ailleurs, que le bénéfice tiré de cette enquête ne se limite pas à son rôle en termes d'évaluation de notre démarche préconisée et de résolution de nos interrogations de départ, mais aussi, en termes d'encadrement de nos compétences méthodologiques et professionnelles construites grâce à notre formation didactique. En effet, l'exploration du terrain pédagogique du niveau supérieur d'enseignement du FLE (post bac), nous a permise, d'une part, de matérialiser nos perspectives initialement abstraites, et d'autre part, de les nourrir en s'inspirant de l'expérience pédago-littéraire vécue réellement.

L'assise purement conceptuelle de ce travail se manifeste dans les trois premiers chapitres, qui nous ont permis de situer notre approche par rapport aux réflexions majeures déjà développées sur les différents aspects et domaines d'investigation de ce thème et d'affiner par la suite nos démarches méthodologique et analytique. Le premier se rapporte au domaine de la didactique de la lecture / écriture, le deuxième à la didactique de la littérature et le troisième à la littérature, à l'éducation morale et éthique, à la psychologie et en partie à la didactique.

Pour ce qui est des balises méthodologiques de cette recherche théorico-empirique inscrites dans le quatrième chapitre, elles ont donné lieu à cette transition entre la mise en perspective de la réflexion transdisciplinaire encadrant ce thème et la vérification empirique dans les conditions les plus favorables à la fois à la phase du terrain et à la phase analytique relatives à ce dernier. Ce faisant, un bilan de l'investigation ainsi que du protocole de sa lecture interprétative adéquate s'est clairement dessinée.

Quant à cette lecture interprétative elle-même, elle s'est détaillée dans les trois derniers chapitres faisant apparaître trois contributions évaluatives de la démarche pédagogique romanesque éducative menée auprès des grands adolescents, qui ont été, en fait, déterminantes dans le présent travail. Le premier reflète la contribution des écrits composites et unitaires fournie par la première sous-enquête (E22) amorcée par la lecture de *L'Alchimiste*, le deuxième réfère à cette contribution fournie par la deuxième sous-enquête (E23) amorcée par la lecture de *Le Petit Prince* et le troisième souligne cette contribution des questionnaires transformés en représentations, fournies par l'enquête dans son intégralité (E22 et E23).

Cette lecture dans l'ensemble est multidimensionnelle, en ce qu'elle a obéi pleinement, à son tour, à la logique transdisciplinaire qui structure notre travail, et nous a conduit à des résultats significatifs :

- Le genre romanesque éducatif est largement apprécié par l'apprenant en fin d'adolescence, son contenu intellectuel, moral et scriptural est amplement assimilé et sa valeur instructive est bien prise en conscience.
- La pédagogie littéraire romanesque éducative transmet des valeurs, des expériences humaines et des repères moraux, recevables et applicables bien largement à l'amorce de l'indépendance sociale et professionnelle.
- La vision de vie proclamée par le romanesque éducatif est appropriée de façon étendue par ces lecteurs avec autonomie et implication personnelle nettes.
- L'écart est important en matière de poly-compétence disciplinaire et existentielle des apprenants lecteurs du roman éducatif et de ceux non lecteurs de ce genre.
- La lecture en général n'est pas assez intégrée dans les pratiques de nos futurs enseignants mais son intégration systématique est envisageable, notamment celle du

roman éducatif, même dans les futures pratiques pédagogiques, suite à notre expérience.

- L'apprentissage de la vie mis en scène dans le genre romanesque éducatif, a confirmé son effet contagieux et motivant sur les lecteurs prématurés.
- Le développement des compétences scripturales, intellectuelles et morales grâce à cette pédagogie est validé, mais davantage significatif surtout sur les plans intellectuel et moral, chez les participants à la première sous-enquête que ceux participants à la deuxième. L'Alchimiste alors est plus inspirateur que Le Petit Prince du moins dans notre situation d'enseignement / apprentissage.

Par ailleurs, il est à préciser que notre étude en général ne peut garantir l'efficacité ni assurer la performance de cette démarche dans tous les milieux éducatifs consacrés aux apprenants grands adolescents. En effet, elle ne présente que deux situations particulières représentant le début de formation à l'enseignement secondaire du FLE, parmi tant d'autres qui englobent la même tranche d'âge, vulnérable dans le développement. Cependant, l'efficacité de notre stratégie pédago-littéraire dans ce contexte empirique en particulier, est approuvée, du moment où son expérimentation s'est appuyée sur trois outils fondés et adaptés, selon deux phases et auprès un double échantillon d'apprenants, et ainsi, nous disons que son efficacité dans des terrains incluant la même tranche d'âge est fortement probable et attendue mais nullement assurée .

Compte tenu alors des résultats obtenus nous avons pu remédier à nos soucis majeures et combler nos interrogations de départ :

- **Comment une formation à l'enseignement secondaire basée sur la lecture romanesque éducative peut-elle doter les futurs enseignants d'une multi compétence transversale et disciplinaire ?**

La lecture romanesque éducative se présente comme un arsenal de questions / réponses mais aussi de techniques langagières reflétant en grande partie l'effet expressif généré par cet échange profond. Cette lecture littéraire se distingue des autres par sa portée multidimensionnelle bien marquée, qui tend le plus aux grands adolescents représentés, en l'occurrence, par les nouvellement appelés « futurs enseignants ». Cet apprentissage multidimensionnel véhiculé par le genre en question, est lié à la fois à la connaissance et au savoir-faire langagiers disciplinaires au même titre de la connaissance et des savoir-faire

transversales et pratiques pour la vie voire interdisciplinaires pour le développement personnel ainsi que des savoir-être et des savoir vivre ensemble. Cependant, nous confirmons que la prise en conscience de ce bénéfice romanesque éducatif assez varié et riche, lors de l'exploitation de cette lecture en classe de FLE est primordiale pour qu'elle soit réellement polyvalente et multidimensionnel et pour qu'elle contribue à un développement qui assure mais dépasse la simple discipline langagière vers une éducation durable.

- **Dans quelle mesure pourrait-elle favoriser leur formation ainsi que celles de leurs futurs apprenants à la fois langagière, intellectuelle et morale ?**

La pédagogie de la lecture romanesque éducative favorise la formation d'abord intellectuelle et morale de l'apprenant en fin d'adolescence de façon interreliée et subordonnée vu l'interdépendance de ces deux niveaux de compétence. Ce genre embrassant vivement le développement personnel est le meilleur outil littéraire au service de l'intellecto-moral, en d'autres termes, il s'agit d'un outil de sophistication de la pensée critique indissociable de celle éthique et vice versa, par les modèles types du bien-être diffusés au travers la narration. C'est là où apparaît le potentiel « éducatif » du « roman éducatif ».

Sur le plan langagier, la compétence particulièrement scripturale se développe non seulement à travers la prise de contact avec le vocabulaire correcte et diversifié, qui s'intensifie au moyen de la lecture longue, pleinement réalisée à travers toute lecture romanesque. Au-delà de cela, et surtout, la compétence scripturale enrichie et cultivée par la lecture romanesque éducative en particulier, se révèle être bien distincte et marquante vu la trace intellecto-morale qui se reflète non seulement sur la pensée abstraite de l'apprenant mais aussi sur le style, la profondeur, la rigueur et la solidité de son écriture.

- **Quelles représentations de l'acte de lire sont-elles présentes chez l'apprenant algérien de FLE, en particulier l'élève stagiaire à l'ENS ? Quelles représentations de la lecture romanesque éducative peuvent-elles être inculquées à cet apprenant, après cette expérience lectorale ? Et quelles représentations de sa didactisation au lycée seraient-elles inculquées à ce stade ?**

Malgré la reconnaissance globale de l'intérêt de la lecture pour le développement de l'individu, les représentations attribuées initialement à l'utilité de la lecture dans la vie par ces apprenants sont généralement insatisfaisantes. Néanmoins, la prise de conscience par ces derniers du développement intégral visé réellement par le roman éducatif a ouvertement amélioré la situation en faveur notamment de ce genre en particulier et de sa didactisation au lycée.

- **En quoi l'investissement de « la notion du genre » dans l'enseignement / apprentissage du FLE, aux côtés de « la notion du type » peut-elle aider l'apprenant de FLE ?**

Ainsi nous confirmons que « la notion du genre » est à l'écoute de la particularité d'âge des sujets lecteurs accompagnés par la pratique pédago-littéraire en classe de FLE, qui ne doit pas se limiter à cette approche générique mais se compléter par cette dernière en combinant approche typologique et générique de la lecture.

- **Quelles difficultés d'apprentissages langagiers à faire face par la lecture cursive d'une œuvre intégrale ?**

La lecture intégrale cursive est un appui supplémentaire de la lecture romanesque éducative qui, exploitée dans notre expérience, poursuit les mêmes objectifs poursuivis par la démarche romanesque éducative dans son acception générale (intégrale ou partielle, cursive ou en classe) mais avec accroissement de son efficacité en jouant sur le critère de détente et de complétude en lecture. Elle vise alors l'amélioration de l'apprentissage non seulement de l'écrit mais aussi l'éducation morale et intellectuelle (ce qui souligne la portée limitée de l'hypothèse avancée initialement à cet égard).

- **Quelles stratégies et quelles modalités pratiques mettre en place pour exploiter efficacement le roman éducatif en classe de FLE ? Quels outils d'évaluation de cette lecture littéraire et de l'ensemble des habiletés tirées de cette lecture ?**

Nos stratégies d'exploitation et d'évaluation de la pédagogie littéraire romanesque éducative, ont apporté les meilleurs fruits en ce qui concerne la lisibilité des résultats et sont pleinement révélatrices de l'efficacité de cette démarche.

En définitive, cette démarche effectuée auprès des apprenants de FLE en fin d'adolescence, peut transformer un objet littéraire en un outil pédagogique polyvalent à la fois conseillé de vie et guide en matière de langue à condition qu'elle soit adaptée au niveau de l'apprenant. Cependant, pour optimiser cette transformation nous proposons un travail sur la formation des futurs enseignants du FLE au lycée, qui favorise au même titre de la représentation de ce genre, d'autres aspects :

- L'enthousiasme pour l'intégration de la lecture littéraire proprement dite dans les pratiques pédagogiques.
- La marginalisation de la lecture fonctionnelle appliquée au texte littéraire.
- La mise en place de la lecture cursive intégrale comme complément essentiel des composantes pédagogiques à savoir la lecture des extraits, puisque susceptible de développer le goût littéraire de l'apprenant et aussi de résoudre, si adapté au besoin, quelques problématiques qui dépassent le cadre institutionnel.

Ainsi, nous clôturons notre travail de thèse par l'ambition de voir ces stratégies en première position celle romanesque éducative, répandues dans nos établissements secondaires ou supérieurs algériens. Cette ambition peut aller jusqu'à l'adoption d'un nouveau regard du pédago-littéraire à l'ENS valorisant l'apport romanesque éducatif et à la conception de tout un projet intitulé : « **Réaliser une réception écrite d'une lecture romanesque éducative** », au lycée.

Toutefois, cette ambition ouvre la voie à une question qui reste à explorer : **Penser au développement intégral de l'apprenant via l'enseignement du FLE par un moyen fait pour cette fin particulière, le roman éducatif, est-il envisageable dans nos établissements algériens ? Aller au-delà de l'enseignement disciplinaire y est-il possible ?**

Bibliographie

❖ Articles de revues

1. **ALHEIT, P & DAUSIEN, B** (2005). « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie » (DELORY-MOMBERGER, C Trad.). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 57-83. <https://doi.org/10.4000/osp.563>.
2. **AMARI, E** (2023). « Textes littéraires dans le manuel scolaire algérien : Le goût littéraire en question ». *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 1(1), 301-315.
3. **ARBOUCHE, M** (2008) « Développement des compétences éthiques. Une approche par l'éthique des vertus ». *Management & Avenir*, 20(6), 115-12. <https://doi.org/10.3917/mav.020.0115>.
4. **BARONI, R** (2003). « Genres littéraires et orientation de la lecture ». *Poétique*. 134(2), 141-157.
5. **BENALI, A** (2012). « L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique ». *Le français aujourd'hui*, 178(3), 115-132. <https://doi.org/10.3917/lfa.178.0115>.
6. **BENZERROUG, S** (2021). « L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le secondaire algérien : Cas de la deuxième année secondaire ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 15(2), 45-60.
7. **BENZID, A** (2014). « Pour une approche épistémologique des théories de réception ». *FLL-Revue des Lettres et Langues*. 14, 33-42.
8. **BESSONNAT, D** (1996). « Apprendre à écrire une fiche de lecture ». *Pratiques*, 90(1), 95-122. <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1776>.
9. **BOUCHAIR, B, & BOUFENARA, H** (2023). « L'enseignement du FLE en Algérie, un regain d'intérêt pour la compétence grammaticale ». *Multilinguales*, (19). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.10726>.
10. **BRUCKER, N** (2003). « Usage et culture du livre de sagesse : L'Alchimiste de Paulo Coelho - Enquête sur les pratiques de lecture des étudiants de l'Université de Metz ».
11. **CHARTIER, R** (2012). « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des lumières et réalités numériques ». *Le français aujourd'hui*, 178(3), 11-26. <https://doi.org/10.3917/lfa.178.0011>.
12. **COLOMB, J, DABENE, M, DJEBBOUR, S, DUCANCEL, G, FINET, C, FOUQUET, J, DE GAULMYN, M-M, LARTIGUE, R, MAS, M,**

- MASSELOT, M, DE BESANÇON, U, NICAISE, A, & ROMIAN, H** (1991). « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe ». *Repères*, 4.
13. **DAOUADJI, D-H** (2023). « Les différents types de lecture pratiqués en classe de FLE en Algérie : Finalités, objectifs spécifiques, difficultés et solutions ». *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 1(2), 176-185.
14. **DAOUD, M** (2001). « Colloque international : MAGHREB : La communication à l'ordre du jour ». *Insaniyat*, 216-209, 13. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.11269>.
15. **DE KETELE, J-M** (2013). « L'évaluation de la production écrite ». *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>.
16. **DE KONINCK, C** (2000). « Mais pourquoi donc faut-il lire ? ». *Québec français*, 116, 15-16. Québec : Les Publications Québec français.
17. **DELPLANQUE, E** (2012). « L'articulation lecture-écriture au CP ». *Education*.
18. **DE MINIAC, B** (2002). « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques*. 113-114, 29-40.
19. **DE PIETRO, J-F & DOLZ, J** (1997). « L'oral comme texte : Comment construire un objet enseignable ? ». *Éducation et recherche*, 3, 335-359.
20. **DUFAYS, J-L** (2016). « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? ».
21. **DUFAYS, J-L, BRUNEL, M, ÉMERY-BRUNEAU, J, BARTHELEMY, M, CAPT, V, BRUN-LACOUR, I, FLOREY, S & LEPINE, M** (2020). « Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? Une étude internationale ». *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9007>.
22. **EL MISTARI, H** (2013). « L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? ». *Synergies Algérie*, 17, 39-51.
23. **EUGENE, M & GENNAÏ, A** (2020). « Lectures analytiques et étude d'une œuvre intégrale : Articulations et enjeux ». *Le français aujourd'hui*, 210(3), 31-41. <https://doi.org/10.3917/lfa.210.0031>.
24. **FALARDEAU, E** (2003). « Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3).

25. **FALARDEAU, E & SAUVAIRE, M** (2015). « Les composantes de la compétence en lecture littéraire ». *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>.
26. **GAZERANI, F** (2014). « Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle et en langue seconde ». *European Scientific Journal*, 10(35), 23-28.
27. **GAZIAUX, E** (1997). « Trois modèles d'autonomie en morale : Kant, Steinbüchel, Auer ». *Revue théologique de Louvain*, 28(3), 338-358. <https://doi.org/10.3406/thlou.1997.2896>.
28. **GOEKEN, J** (2008). « Rhétorique et littérature ». *Modèles linguistiques*, XXIX(58), 11-26. <https://doi.org/10.4000/ml.364>.
29. **GUERNIER, M-C** (2006). « Variations autour de ce qu'il doit rester d'une lecture : Que nous dit la fiche de lecture ? ». *Lidil*, 33, 103-115. <https://doi.org/10.4000/lidil.62>.
30. **HOULE, G** (1979). « L'idéologie : Un mode de connaissance ». *Sociologie et sociétés*, 11(1), 123-145.
31. **KHARROUBI, S** (2018). « Le texte littéraire et l'enseignement du FLE en Algérie : Exemple du cycle secondaire ». *Revue des Sciences Humaines*, 5(1), 45-60.
32. **KHARROUBI, S, & ZIDOURI, C** (2022). « Le texte littéraire au secondaire algérien : Entre la prise de conscience du substrat culturel et interculturel et l'éventuelle résistance à sa lecture didactique ». *Ravafed pour les études et recherches scientifiques en sciences sociales et humaines*, 6(2), 408-429.
33. **KOHLBERG, L** (1966). « Moral Education in the Schools : A Developmental View ». *The School Review*, 74(1), 1-30. <https://doi.org/10.1086/442759>.
34. **LACELLE, N & LIEUTIER, P** (2014). « Littérature numérique : Typologie, caractéristiques et écriture collaborative ». *Québec français*, 173, 56-57.
35. **LAIDOUDI, A** (2016). « La lecture intégrale : Une nouvelle finalité du texte littéraire en classe de langue ». *Didactiques : littérature et enseignement/apprentissage de la langue : des relations au gré des évolutions historiques et des représentations méthodologiques*, (9).
36. **LARMORE, C** (2007). « L'autonomie de la morale ». *Philosophiques*, 24(2), 313-328. <https://doi.org/10.7202/027453ar>.

37. **LE GOAZIOU, V** (2006). « Lecteurs précaires. Des jeunes exclus de la lecture ? ». *Débats Jeunesses*, 19(1), 5-198. <https://doi.org/10.3406/debaj.2006.965>.
38. **LORD, M-A** (2009). « Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec ». *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.
39. **MEMMI, D** (1992). « La compétence morale ». *Politix*, 5(17), 104-124. <https://doi.org/10.3406/polix.1992.1492>.
40. **MICHEL, R** (2001). « Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 109-110, 179-205.
41. **OUMILOU, M & ACHAB, D** (2024). « La pédagogie romanesque éducative : Travailler les compétences intellectuelles, morales et éthiques en formation à l'enseignement secondaire de FLE ». *El-Nas – Sciences humaines et sociales*. 10(1).
42. **PARENT, S, LARIVÉE, S & BOUFFARD-BOUCHARD, T** (1991). « Compétence cognitive, capacités d'apprentissage, et métacognition ». *International Journal of Psychology*, 26(6), 723-744. <https://doi.org/10.1080/00207599108247162>.
43. **PINARD, A** (1987). « Cognition et métacognition : Les recherches sur le développement de l'intelligence ». *Interface*, 8(6), 18-21.
44. **PREFONTAINE, C** (1988) « Le processus d'écriture ». *Québec français*, 69, 18-21.
45. **PRIVAT, J-M & VINSON, M-C** (1996). « La fiche de lecture ou la bureaucratisation d'une technique d'animation culturelle ». *Pratiques*, 90(1), 83-94. <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1775>.
46. **RASTIER, F & PINCEMIN, B** (1999). « Des genres à l'intertexte ». *Cahiers de praxématique*, 33, 83-111. <https://doi.org/10.4000/praxematique.1974>.
47. **RAYMOND, R, TREMBLAY, R-R, & PERRIER, Y** (2006). « L'apprentissage de la MTI, une affaire de compétences transversales ». *Pédagogie collégiale*, 20(1), 19-30.
48. **REDJDAL, N & AMMOUDEN, A** (2020). « L'approche par les genres de discours en classe de français langue étrangère : Pourquoi ? Comment ? ». *Synergies Chine*, 15, 73-86.

-
49. **REUTER, Y** (1989). « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 61, 68-90.
 50. **REUTER, Y** (1995). « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique ». *Pratiques*, 86(1), 5-23. <https://doi.org/10.3406/prati.1995.1740>.
 51. **RIQUOIS, E** (2013). « Genre, généricité et compétence lectoriale ». *Pratiques*, 157-158, 177-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3832>.
 52. **ROMIAN, H** (1996). « Lecture(s), écriture(s) en interaction ». *Repères*, 14, 232-236.
 53. **ROUXEL, A** (2007). « Pratiques de lecture : Quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? ». *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>.
 54. **SANCHEZ ABCHI, V, CONTI, V, & DE PIETRO, J-F** (2024). « Les modèles didactiques de genres textuels, une forme complémentaire de matériel pédagogique ? ». *Forumlecture.ch*, 3, 1-14.
 55. **SCHNEUWLY, B & DOLZ, J** (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40.
 56. **TAUVERON, C** (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur ». *Le français aujourd'hui*, 157(2), 75-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>.
 57. **TOMA, A** (2016). « La problématique du genre. Quelques aspects théoriques. Les études basées sur le genre ». *Analele Universității Ovidius din Constanța. Seria Filologie*, XXVII(2), 563-582.
 58. **VAILLANT, A** (2017). « Chapitre VII. Le genre littéraire ». *Collection U*, 2, 143-162. <https://doi.org/10.3917/arco.vaill.2017.01.0143>.
 59. **VAN DER YEUGHT, C, BERGERY, L & DHERMENT-FERERE, I** (2013). « Les compétences éthiques : Un déterminant du développement durable organisationnel ». *Recherches en Sciences de Gestion-Management* 96, 217 à 241.
 60. **VILLENEUVE-LAPOINTE, M** (2016). « Le processus d'écriture ». *Vivre le primaire*. 29(2).
 61. **WEBER, C** (1993). « L'écriture, un système d'opérations et de représentations ». *Hachette FLE / CLE International*, 93, 62-71.

❖ **Ouvrages**

1. **AHR, S** (2013). « Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : Expérimentations et réflexions ». Grenoble : SCÉRÉN-CNDRP-CRDP Académie de Grenoble.
2. **AHR, S** (2018). « *Former à la lecture littéraire* ». Futuroscope : Canopé éditions.
3. **BAKHTINE, M** (1987). « Esthétique et théorie du roman ». *Tel*. Paris : Gallimard.
4. **BALADIER, L** (1991). « Le récit : Panorama et repères ». *Les grands rythmes de la littérature et de la pensée*. Éd. STH.
5. **BARTHES, R** (1984). « Le bruissement de la langue ». *Essais critiques*. Paris : Seuil.
6. **BARTHES, R** (1991). « Le plaisir du texte ». *Tel quel*. Paris : Seuil, repr. c 1973.
7. **BOTTEX-FERRAGNE, A** (2013). « Réécrire l'histoire : Genre romanesque et héritages historiographique dans les romans d'antiquité ». Ottawa : Library and Archives Canada = Bibliothèque et Archives Canada.
8. **BRUNETIERE, F** (2018). « Manuel de l'histoire de la littérature française ». Paris : Hachette Livre - BNF.
9. **BURY, M** (1995). « Le roman d'apprentissage au XIX^e siècle : 20 sujets entièrement traités à partir des romans « Le rouge et le noir » Stendhal, « Le père Goriot », Balzac, « Illusions perdues », Balzac, « L'éducation sentimentale », Flaubert, « Bel-ami », Maupassant ». *Profil littérature*. Paris : Hatier.
10. **CARRE, P & CASPAR, P** (1999). « Traité des sciences et des techniques de la formation ». Paris : Dunod.
11. **CHARBONNEL, N & GOETHE, J-W** (1987). « L'impossible pensée de l'éducation : Sur le Wilhelm Meister de Goethe ». Cousset (Fribourg), Suisse : Delval.
12. **CICUREL, F** (1991). « Lectures interactives en langues étrangères ». *Autoinformation*. Paris Vanves : Hachette.
13. **COMPAGNON, A** (2014). « Le démon de la théorie : Littérature et sens commun ». 454, Paris : Points.
14. **COMBE, D** (1992). « Les genres littéraires ». *Contours littéraires*. Paris : Hachette supérieur.

15. **COULET, H & FORTASSIE, R** (1992). « Idées sur le roman : Textes critiques sur le roman français XIIe-XXe siècle ». *Textes essentiels*. Paris : Larousse.
16. **CUQ, J-P & GRUCA, I** (2006). « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ». *Français langue étrangère*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (Nouvelle éd., réimpr.).
17. **DABENE, M** (1987). « L'adulte et l'écriture : Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle ». Bruxelles : De Boeck Université.
18. **DEFAYS, J-M** (avec S. Deltour.) (2003). « Le français, langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage ». Bruxelles : Mardaga.
19. **DEMORAND, N** (1995). « Premières leçons sur le roman d'apprentissage ». Paris : PUF.
20. **DIDEROT, D** (1991). « Œuvres esthétiques » (P. Vernière, Éd.). Paris : Garnier.
21. **DIONNE, U & FOURNIER, M** (Éds.) (2013) « Les lieux de la réflexion romanesque au XVIIIe siècle : De la poétique du genre à la culture du roman ». 49.2013, 1, *Études françaises*. Montréal : Les Presses de l'Univ de Montréal.
22. **DUCROT, O & TODOROV, C** (Éds.) (1993). « Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage ». 110, Paris : Seuil.
23. **DUFAYS, J-L** (1994). « Stéréotype et lecture ». *Philosophie et langage*. Liège : P. Mardaga.
24. **DUFAYS, J-L, GEMENNE, L & LEDUR, D** (2005). « Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe » (3e édition revue et actualisée). *Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur.
25. **DURKHEIM, E** (1975). « Religion, morale, anomie ». *Le sens commun*. Paris : Les Éditions de Minuit, 313-331.
26. **ECO, U** (1985). « Lector in fabula = Le rôle du lecteur, ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs » (Édition 14). Paris : Grasset.
27. **EMERY-BRUNEAU, J, SENECHAL, K & RIVERIN, P** (avec Chartrand, s-g) (2015). « Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français » (2e éd). Québec : Didactica.
28. **FRAISSE, E & MOURALIS, B** (2001). « Questions générales de littérature ». *Points-Essais*. Paris : Seuil.
29. **GENETTE, G** (1982). « Palimpsestes : La littérature au second degré ». *Collection Poétique*. Paris : Seuil.

-
30. **GENETTE, G & TODOROV, T** (1986). « Théorie des genres ». *Points*. Paris : Seuil.
 31. **GIASSON, J** (2007). « La lecture de la théorie à la pratique ». Bruxelles : De Boeck.
 32. **GIASSON, J** (2011). « La compréhension en lecture » (3e éd., 3e tirage). Bruxelles : De Boeck Université.
 33. **INTERNATIONAL COMMISSION ON EDUCATION FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY, DELORS, J & UNESCO** (Éds.) (1996). « L'éducation, un trésor est caché dedans ». Paris : Editions Unesco : Editions JACOB, O.
 34. **ISER, W** (1985). « *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique* » (trad. SZNYCER, E). *Philosophie et langage*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
 35. **ISER, W & PLATINI, V** (2012). « L'appel du texte : L'indétermination comme condition d'effet esthétique de la prose littéraire ». Paris : Allia.
 36. **JAKOBSON, R & TODOROV, T** (2001). « Théorie de la littérature : Textes des Formalistes russes » (Éd. rev. et corr). *Tel quel*. Paris : Seuil.
 37. **JAUSS, H-R** (MAILLARD, C Trad) (1978). « Pour une esthétique de la réception ». Paris : Gallimard.
 38. **JOUE, V** (2010). « Pourquoi étudier la littérature ? ». Paris : Éd COLIN, A.
 39. **KALUBI, J-C** (1998). « Le roman d'apprentissage : L'enfant, le maître et la réussite scolaire ». Paris : L'Harmattan.
 40. **LE BOTERF, G** (2008). « Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues quinze propositions ». *Ressources humaines*. Paris : Eyrolles-Éd. d'Organisation.
 41. **LE GALL, D** (1996). « Le roman d'apprentissage : Textes commentés ». *Major bac*. Paris : Presses universitaires de France.
 42. **MEDJAHED, L, KRIDECH, A, BENRAMDANE, F** (Éds) (2018). « Enseignement-apprentissage de la littérature : Base de données, onomastique et comparatisme littéraires ». Oran, Algérie : Éditions CRASC.
 43. **MEIRIEU, P** (1991). « Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie » (2. éd., revue et augmentée). *Collection Pédagogies*. Paris : ESF éd.
 44. **MOIRAND, S** (1993). « Situations d'écrit : Compréhension, production en français langue étrangère ». *Didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.

45. **MORETTI, F** (1987). « The way of the world : The Bildungsroman in European culture ». London : Verso.
46. **REUTER, Y** (1996). « Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture ». *Collection Pédagogies*. Paris : ESF éd.
47. **RICŒUR, P** (1983). « Temps et récit ». *L'ordre philosophique*. Paris : Seuil.
48. **RICOEUR, P** (2015). « Soi-même comme un autre ». *Points*. Paris : Seuil.
49. **RIFFATERRE, M** (1979). « La production du texte ». *Collection Poétique* Paris : Seuil.
50. **ROGIERS, X** (2000). « La pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement ». *Pédagogies en développement*. Bruxelles : De Boeck Université.
51. **RONVEAUX, C** (2016). « Enseigner les littératures dans le souci de la langue ». *Théocrit*. (10), Bruxelles : PIE Peter Lang.
52. **SEOUD, A** (1997). « Pour une didactique de la littérature ». *Langues et apprentissage des langues*. Paris : Hatier [u.a.].
53. **SGALBIERO, T** (2015). « Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry : Vide ». *Analyse approfondie*. Erscheinungsort nicht ermittelbar : Primento Digital.
54. **SIMARD, C, DUFAYS, J-L, DOLZ, J & GARCIA-DEBANC, C** (2019). « Didactique du français langue première » (2e éd. revue et augmentée). *Pratiques*. Louvain-la-Neuve [Paris] : De Boeck supérieur.
55. **STALLONI, Y** (2010). « Les genres littéraires » (2e édition). Arcueil : Numilog.

<https://books.openedition.org/pun/6972>.
56. **SZAVAI, D & TOUDOIRE-SURLAPIERRE, F** (Éds.) (2017). « Genres et identité dans la tradition littéraire européenne ». *Comparaisons*. Paris : Orizons.
57. **TAUVERON, C** (Éd.) (2004). « Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM2 ». *Pédagogie*. Paris : Hatier.
58. **TODOROV, T & JAKOBSON, R** (Éds.) (1966). « Théorie de la littérature : Textes des formalistes russes ». *Tel quel*. Paris : Seuil.
59. **TODOROV, T & BAKHTIN, M** (1981). « Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique ». *Collection Poétique*. Paris : Seuil.

60. **WELLEK, R, WARREN, A & AUDIGIER, J-P** (1997). « La théorie littéraire ». Paris : Seuil.

❖ **Chapitres d'ouvrages collectifs**

1. **AHR, S** (2019). « L'interprétation : Un concept stabilisé ? À stabiliser ? ». In *Approches didactiques de la littérature* (DENIZOT, N & al). Presses universitaires de Namur.
2. **BABIN, J** (2020). « La « dispute » des extraits et la mise en circulation de l'œuvre intégrale en classe de français : Le discours des principaux acteurs (1969-1984) ». In *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Bruxelles : Peter Lang, p. 39-54.
3. **BRONCKART, J-P** (1994). « Lecture et écriture : Éléments de synthèse et de prospective ». In *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel*. Berne : Peter Lang, 371-404.
4. **CLEMENT, J** (2007). « Préface. Une Littérature problématique ». In *Un laboratoire de littératures : Littérature numérique et Internet*. Éditions de la Bibliothèque publique d'information (Éd BOUCHARDON, S). <https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.214>.
5. **EUGENE, M** (2020). « La séance sur l'extrait : Lire un texte ou lire une œuvre ? ». In *Pratiques d'enseignement de la littérature en cycle 3, le projet TALC*. Peter Lang, 46-69.
6. **FOURTANIER, M-J** (2010). « Entre corpus légitime et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur ». In *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (B. Louichon & A. Rouxel Éd.), 167-176. Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR).
7. **FOURTANIER, M-J & LANGLADE, G** (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* Québec : Presses de l'Université de Laval (Éds FALARADEAU, E FISHER, C, SIMARDET, C & SORIN, N), 101-121.
8. **GABATHULER, C & RONVEAUX, C** (2016). « La généricité au travail dans la lecture de textes littéraires ». In *Statuts des genres en didactique du français*. Namur : ÉdS SALES CORDEIRO, G & VRYDAGHS, D, 173-191.

9. **LOUICHON, B** (2010). « Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures ». In *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, p. 177-186). Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR) (B. Louichon & A. Rouxel Éd.).
10. **ROUXEL, A** (2004). « Autobiographie de lecteur et identité littéraire ». In *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, p. 137-152). Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR) (ROUXEL, A & LANGLADE, G Éd.).
11. **STEMPEL, W-D** (1986). « Aspect générique de la réception ». In *Théorie des genres*, 161-178). Paris : Seuil (Éds GENETTE, G, JAUSS, H-R, SCHAEFFER, J-M, SCHOLÉS, R, STEMPEL, W-D & VIËTOR, K).
12. **VANDENDORPE, C** (2012). « Lecture sur écran et avenir du roman ». In *Lire demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes (ÉDS CLIVAZ, C, MEIZOZ, J, VALLOTTON & J. VERHEYDEN, F), 60-80.

❖ **Documents**

1. **BEAU, M-F & QUENEC HDU, C** (2016-2019). « Méthodes de travail- LA FICHE DE LECTURE ».
2. **BAZILE, S** (2021) « Écrire, un processus complexe ». In *Réseau Canopé*.
3. **CARLYLE, T** (1817). « Letter to his mother », *Margaret*.
4. **DE PIETRO, J-F** (s.d). « Modéliser : La notion de modèle didactique d'un genre textuel ». Université de Genève.
5. **FIJALKOW, J** (2003) « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*.
6. **LETE, B** (2018). « Quelles sont les relations entre lecture et écriture pour l'apprentissage du lexique ? ». *Conférence de consensus « écrire et rédiger : Comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? »*, Cnesco / Ifé-Ens de Lyon.
7. **MONOGRAPHIE DE L'ENS D'ORAN** (2014).
8. **ROMIAN, H** (1994). « Les interactions lecture-écriture ». In *Actes du Colloque Théodile-Crel « La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ?* Lille : Collection Exploration, 232-236.

❖ **Directives pédagogiques**

1. **COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES** (2009). « Référentiel général des programmes. Ministère de l'Éducation Nationale ». *Ministère de l'Éducation Nationale* <https://www.calameo.com/read/000221588dcf9f8429ec2>.
2. **MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE FRANCE** (2024). « Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français – Première générale et technologique ».
3. **MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE** (s.d). « Guide de l'enseignant de français – 1^{ère} année secondaire ». République Algérienne Démocratique et Populaire.
4. **MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE** (s.d). « Guide de l'enseignant de français – 2^{ème} année secondaire ». République Algérienne Démocratique et Populaire.
5. **MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE** (s.d). « Guide de l'enseignant de français – 3^{ème} année secondaire ». République Algérienne Démocratique et Populaire.
6. **REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE – MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES**. (2005) « Programme de français – 1^{re} année secondaire ». Commission Nationale des Programmes.

❖ **Thèses**

1. **DELLALOU, N** (2016). « Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite » [Thèse de doctorat]. Université d'Oran 2.
2. **M'BAREK, N** (2010). « Enseignement et réception de l'œuvre littéraire intégrale : Approche théorique et didactique » [Thèse de doctorat]. Université Toulouse 2, en cotutelle avec l'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue (Tunis).
3. **ZIANE, N** (2009). « Enseignement secondaire du FLE en Algérie : Fondements théoriques, choix méthodologiques, représentations et pratiques de classe » [Thèse de magistère]. Université Saad Dahlab – Blida 1.

❖ **Mémoires**

1. **BELLEMARE, A** (2017). « La réception interculturelle de Trois de Mani Soleymanlou : Étude de public » [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.
2. **LORD, M-A** (2008). « Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants » [Mémoire de maîtrise]. Université Laval.
3. **MATHIS TEBIB, S** (2023). « L'œuvre littéraire intégrale en classe de FLE ». *Sciences de l'Homme et Société*. [Mémoire de master]. Université Grenoble Alpes.

❖ **Dictionnaires**

1. **ARON, P, SAINT-JACQUES, D, VIALA, A** (2002). « Le dictionnaire du littéraire ». Presses Universitaires de France.
2. **BEAUMARCHAIS, J-P, COUTY, D, & REY, A** (1984). « Dictionnaire des littératures de langue française ». Paris : Bordas.
3. **DICTIONNAIRE FRANÇAIS** (1999). Paris : Larousse-Bordas (Nouv. éd.).

❖ **Ressources en ligne**

1. **ANTOINE COMPAGNON, M** (s. d.). « Théorie de la littérature : La notion de genre » [Cours universitaire]. Université de Paris IV-Sorbonne. Consulté le 05 mars 2022, à l'adresse <https://www.fabula.org/compagnon/genre1.php>.
2. « Définition de : littéraire – CNTRL ». (s. d.). Consulté le 11 juin 2025, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/litt%C3%A9raire>.
3. **ESKOT, N** (2019). « Les intérêts de la lecture ». *Paroles de bénévoles*. Consulté le 16 mars 2024, à l'adresse : <https://crefadloire.org/les-interets-de-la-lecture/>.
4. **INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATION (INRE)**. (s.d.). Accueil. Consulté le 11 juin 2025, à l'adresse : <https://www.inre.dz/fr/accueil/>.
5. **LAROUSSE, E** (s. d.). « Définitions : Moralité - Dictionnaire de français Larousse ». Consulté le 28 juin 2025, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/moralite%C3%A9/52575>.
6. **LAUDET, P** (2011). « Explication de texte littéraire : Un exercice à revivifier ». Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol. Consulté le 20 mai 2025 à l'adresse :

- https://pedagogie.actoulouse.fr/daac/sites/default/files/fichiers/lyceegt_ressources_francais_explication_laudet_182095.pdf.
7. **LAURENT, J** (2003). « Les genres littéraires » [Cours universitaire]. Consulté le 18 février 2022, à l'adresse : <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/genres/glintegr.html>.
 8. **LUMENDE** (2024). « La psychologie de la moralité : Comment nous prenons des décisions éthiques ». *Lumende Blog*. Consulté le 05 juillet 2025 à l'adresse : <https://lumende.com/blog/fr/la-psychologie-de-la-moralite-comment-nous-prenons-des-decisions-ethiques/>.
 9. **PRESENTATION DE L'ENS D'ORAN** (s. d.). Consulté 1 juillet 2025, à l'adresse <https://www.ens-oran.dz/index.php/fr/presentation.html>.
 10. « Roman : Définitions, synonymes, prononciation, exemples - Dictionnaire du français Le Robert ». (s. d.). Consulté le 20 juin 2025, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/roman>.
 11. **THEATRE DES CHARTRONS** (s. d.). « Théâtre Bordeaux : Sortez au théâtre des chartrons » Consulté 16 juin 2025, à l'adresse <https://www.theatredeschartrons.fr/>.
 12. **VAN ELSLANDE, J-P** (2003). « La mise en scène du discours ». Consulté le 16 mars 2022, à l'adresse : <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/srhetorique/rdintegr.html#rd21000>.

Annexes

FICHES DE LECTURE

Annexe n°01 : Fiche de lecture de L'Alchimiste

Fiche de lecture du roman éducatif N° 01

- **Titre :** L'ALCHIMISTE
- **Date de publication :** 1ère édition 1988
- **Nombre de pages :** 220
- **Format du livre :** format numérique
- **Edition :** Anne Carrière 1994
- **Auteur :** Paulo Coelho
- **Éléments biographiques :** né le 24 août 1947 à Rio de Janeiro, Paulo est devenu parolier et romancier. L'auteur possède une réputation immense en Amérique latine, ses livres figurent en tête de best-sellers dans le monde entier. Il a gagné beaucoup de prix internationaux. Son livre L'ALCHIMISTE a été traduit en 80 langues.
- **Traducteur :** Jean Orecchioni
- **Éléments biographiques :** un traducteur, il traduisait les livres du portugais en langue française, le plus fameux c'est l'œuvre L'alchimiste de Paulo Coelho également d'autres œuvres par exemple : **TEREZA BATISTA, CACAO, LE TEMPS DES ENFANTS.**
- **Résumé bref :** Andalousie, la ville où vivait le jeune berger Santiago qui va traverser le monde en cherchant un trésor qui l'emmènera jusqu'aux pyramides passant par le Maroc et le grand désert. lors de ce voyage le jeune va rencontrer des gens qui vont compléter sa quête, au fur et à mesure le berger va découvrir sa vraie personnalité ou plutôt sa légende personnelle. Arrivant en Égypte, Santiago va se rendre compte que le seul trésor qu'il cherchait s'agit bel et bien de ce voyage. Cette mission de recherche va révéler les traits de sa personnalité. Les épreuves dures vont lui servir comme une leçon de vie. Le courage et la volonté vont guider cet homme au plus grand trésor sur terre la découvrir ~~à la~~ soie.

- **Personnages :** Santiago/la femme gitan / Melchisédech le roi Salem/ le marchand de cristaux/l'homme anglais /Fatima/un voleur / les guerriers/un moine / un guide /l'alchimiste.
- **Portrait du personnage principal :** un jeune garçon qui s'habillait le plus simplement possible, un jeune cultivé ne cessait pas de lire, homme courageux qui n'a pas peur d'aller au bout des choses, un aventurier qui suit ses rêves.
- **Cadre spatial :** L'histoire commence en Andalousie puis le Maroc jusqu'à le Sahara et finalement l'Egypte.
- **Citations marquantes :** "DANS LA VIE TOUT EST SIGNE" " PERSONNE NE PEUT FUIRE SON COEUR C'EST POURQUOI IL VAUT MIEUX ECOUTER CE QU'IL DIT " "LORSQU'UNE CHOSE EVOLUE, TOUT CE QUI EST AUTOUR EVOLUE MEME " "EN GENERALE, LA MORT FAIT QUE L'ON DEVIENT PLUS ATTENTIF A LA VIE "
- **Critique :** ce livre nous conduit dans un monde forgé de questions et la fois comblé de réponses. ce qui on peut donner une critique sera a propos de la philosophie profonde.
- **Questions :**
 - **L'amour propre est-il présenté dans le roman comme une qualité ou comme un défaut ?**

L'amour présenté dans le roman est une qualité il s'agit de d'un amour fort au sein duquel l'un sacrifie et veut le bien de l'autre, un amour qui pousse vers l'avant et aidait à combler les rêves du berger.
 - **« Quand tu veux quelque chose, tout l'univers conspire à te permettre de le réaliser ». Expliquez ce passage puis exprimer votre position à son égard.**

ce passage veut dire que si on veut obtenir une chose ou décrocher un but on va épuiser toute l'énergie autour de nous même celle de l'univers. selon moi cette citation me semble vraie puisque l'objectif qu'on veut atteindre va consommer notre

pensée on verra les choses plus claires ces choses que nous avons l'habitude d'écarter mais existant dans notre univers reconcentrer sur ses choses va permettre que l'univers nous les expose de nouveau.

- **"la Légende Personnelle", "l'Âme du Monde", "la Chance du débutant" ou "le Principe favorable" sont des pseudos philosophiques créés pour ce roman en particulier.**

-Expliquez-les.

La légende personnelle c'est connaître c'est se découvrir connaître la raison de son existence. concernant l'âme du monde c'est l'énergie qui nous relie tous ensemble. la chance du débutant cela veut référer à la chance supposé venir à une personne qui vient juste de commencer. le principe favorable c'est quand la chance est présente il faut la saisir en l'aidant comme elle nous aide.

Quelles leçons morales et intellectuelles avance-t-il le roman ? Quel message tente-il de transmettre ?

les leçons morales sont : vivre l'instant présent/appréécier ce que l'on a /ne jamais cesser de rêver /les leçons intellectuelles: il faut essayer pour atteindre son objectif /comprendre pour agir / le message que transmis ce livre : il faut toujours chercher la vraie personne en vous a cause de cela votre vie changera.

- **Comment évaluez-vous la langue dans laquelle le message est distillé ? Est-elle facilement accessible ?**

Selon moi la langue dans laquelle le message est facile les mots utilisés sont accessibles est adéquats mais faut se plonger plus comme comprendre le sens de ce message .

Annexe n°02 : Fiche de Le Petit Prince

Fiche de lecture du roman éducatif N° 02



Titre : Le Petit Prince Date de publication : 1^{er} semestre en 2020

- 1. Nombre de pages : 101 pages**
- 2. Format du livre : poche**
- 3. Edition : La librairie précieuse**
- 4. Auteur : Antoine de Saint-Exupéry**
- 5. Eléments biographiques :**
 - Naissance : 12 juin 1900 à Lyon**
 - Décès : 31 juillet 1944 (40ans)**
 - Nationalité :française**
 - Activités : romancier , journaliste , écrivain , pilote , poète , auteur de la littérature de jeunesse .**

7.Résumé bref :

Les aventures du Petit Prince commencent sur son astéroïde , nommé astéroïde B612 , où un jour pousse une rose fragile et belle , qui devient après l'amie du Petit Prince .Il décide ensuite de visiter d'autres astéroïdes habités par une personne : un roi , un vaniteux , un ivrogne , un businessman ,un allumeur de réverbère et un géographe. Enfin, arrivé sur terre dans le désert du Sahara , il rencontre un pilote

d'avion , l'auteur, qui a eu un accident .Ils deviennent amis et chaque jour , le pilote apprend du nouveau sur la vie du Petit Prince

6. Personnages : le narrateur , le roi , la rose , le petit prince , le serpent boas , le vaniteux , le businessman, l géographe , l'allumeur de réverbère et l'ivrogne
7. Portrait du personnage principal :
Le Petit Prince est un jeune garçon , qui est sympa , curieux , courageux , et mystérieux . Quant à son physique il a une petite taille , une fine bouche et des cheveux bouclés .
8. Cadre spatial : L'astéroïdeB612 _ la terre (le Sahara)
9. Citations marquantes : (Les étoiles sont éclairées pour que chacun puisse un jour retrouver la sienne .) (toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants).

« Toutes les grandes personnes
ont d'abord été des enfants,
mais peu d'entre elles s'en souviennent. »



10. Critique : Le livre du Petit Prince nous rapproche de la réalité de cette vie , il touche tout l'ensemble des êtres vivants , je vois que l'auteur a su développé son histoire d'une façon très claire à travers l'enchainement et la successivité des évènements .
11. Questions :
 - généralement, la conception de l'apprentissage est de genre adulte-enfant ou adulte-adulte et jamais ou presque, de genre enfant-adulte. Le roman corrobore-t-il cette idée ? Oui , l'auteur nous indique au début qu'il a écrit ce livre pour (une grande personne) donc un adulte . Mais après réflexion il corrige sa pensée en le dédiant au (petit garçon) donc qui était cet adulte .

- « On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux. »

Expliquez ce passage puis exprimer votre position à son égard.

_____ Cette citation est très touchante , et cela veut dire que les choses importantes sont celles qu'on ne peut pas voir , ce sont celles que l'on ressent comme l'amour , l'amitié , la bonté et la générosité . Car tout ce que nous ressentons du cœur est réel

- Quelles leçons morales et intellectuelles avance-t-il le roman ? Quel message tente-il de transmettre ? Tout d'abord , il faut citer que chaque chapitre a une morale . Mais la plus dominante c'est qu'il faut avoir la spontanéité des sentiments dont le cœur est la source .
- Comment évaluez-vous la langue dans laquelle le message est distillé ? Est-elle facilement accessible ? Je pense que Antoine de Saint-Exupéry nous a aidé à comprendre l'histoire à travers l'utilisation d'une langue accessible facile et compréhensive pour toucher l'ensemble des lecteurs peu importe leurs niveaux , il a fait passer l'information dans un style qui touche le ton didactique .



PRODUCTIONS

ECRITES

RECEPTIVES

Annexe n°03 : Production écrite réceptive de L'Alchimiste fournie par l'E22

Nous vivons dans une société pleine de différences, il existe des personnes racistes comme il existe des personnes qui acceptent l'autre. mais est-ce que l'être humain devrait-il vivre avec ces préjugés de la société ou non ?

A mon avis, la personne devrait suivre ses propres décisions et ses propres principes et n'écouter pas les gens surtout les gens négatifs parce qu'ils vont influencer dans sa vie et il va échouer tôt ou tard. On prend l'exemple de Santiago quand il a décidé de suivre son rêve et accomplir sa propre légende personnelle, il y a une personne qui pouvait l'arrêter parce qu'il voulait d'accepter ses décisions, il a même pas écouté ses parents de devenir un prêtre. Je choisis bien évidemment l'orientation personnelle parce que je suis convaincu de mes capacités et si je veux réaliser quelque chose, je devrai l'atteindre jusqu'au bout et comme Paulo Coelho dit : "Quand tu veux quelque chose, tout l'univers conspire à te permettre de réaliser ton désir".

Il ne faut jamais peur d'échouer et n'écouter pas les gens, il faut que chacun de nous fait la confiance en soi-même et éviter les préjugés des autres.

Annexe n°04 : Production écrite réceptive de Le Petit Prince fournie par l'E23

X

Pour moi le bonheur réside dans
ma gratitude envers moi, et la société
en générale n'affecte pas mon bonheur
ni mes décisions, Parce que je ^{ne} trouve
pas un vrai lien entre mes pensées et
les ~~propre~~ jugements de la société et
l'avis de la société n'est pas une
question sacrée pour moi et mes
décisions ne dépendent que de mes

mes convictions personnelles et mes propres expériences
je suis la seule à avoir le droit d'établir
des lois et des normes dans ma vie mais dans
certaines limites sont je suis convaincu de leur
validité et si je m'accroche à un rêve je ne
me soucierai d'aucun obstacle et je me concentrerai
sur mon objectif.

Pour personnellement je préfère le respect
mutuel et ne pas donner des opinions et des préjugés
sur les autres.

PRODUCTIONS ECRITES PERSONNELLES

Annexe n°05 : Production personnelle fournie par l'E22

chaque personne a ses propres croyances antécédentes, capacités, style etc. Cependant, certaines personnes et certains groupes sont plus susceptibles d'être victimes de préjugés.

- j'ai des préjugés, et vous en avez aussi, oui, oui même vous qui pensez ne pas en avoir et être convaincus de traiter ^{en} tout le monde sur pied d'égalité. Vous sommes tous liés à la société parfois, on se veut prendre la bonne décisions et nous avons besoin de cela pour les opinions de certaines personnes dans nos choix.

dans ma vie, je donne la priorité à la laïcité et je prends mes propres décisions du déterminant de la santé éthique et l'orientation personnelle.

Vous prenez tous des centaines de décisions pas jour - et pas bonne !

Annexe n°06 : Production personnelle fournie par l'E23

Indépendamment du statut social bas que la société a atteint aujourd'hui, le sens du bonheur n'a pas changé depuis de Temps immémoriaux qui est l'épanouissement de soi et l'atteinte de nos objectifs malgré étaient, aux yeux de la communauté inappropriés ou en dehors de ce que la réprimande de ce que vous avez atteint continuera à occuper Notre esprit peu importe combien vous essayez de fermer les yeux sur la question nous ne pouvons pas sortir des limites de la société qu'elle nous a imposées tant que nous lui appartenons. Il n'est pas possible de répercuter les normes établies par la société des choix professionnels et personnels car les décisions qu'une personne prend sont dans ce à quoi la société est habituée sinon cela s'appellerait une rébellion et cela ne signifie pas que c'est une très bonne idée mais elle nous a été imposée et transmise de génération en génération mais je préfère

les décisions personnelles car je suis avec
l'aute - formation quelles que soient les
circonstances et le résultat, si la personnalité
de l'individu est forte et qu'il a une sortie
dans la vie qui le soutient dans ses décisions.
Il peut abandonner les opinions de la société
pour réaliser ses rêves, dans mes derniers
mots, je dois mentionner que chaque personne
a sa propre façon de penser et je ne peux
pas imposer mon opinion aux autres.

**QUESTIONNAIRES
REMP LIS PAR DES
APPRENANTS
LECTEURS DU ROMAN
EDUCATIF**

Annexe n°07 : Questionnaire rempli par un apprenant-lecteur de L'Alchimiste

X

Questionnaire prospectif

Cette prospection est destinée à une recherche doctorale qui s'intitule « le Roman Educatif comme outil didactique pour le développement des compétences scripturales, intellectuelles et morales. Cas des élèves stagiaires à l'Ecole Normale Supérieure ».

Merci de bien répondre aux questions ci-dessous.

- 1- Sexe Masculin ☐ Féminin ☒
- 2- Age De 17 à 19 ans ☒ Plus ☐
- 3- Généralement, aimez-vous la lecture? Etes- vous un(e) bon(ne) lecteur / lectrice ?
Oui ☐ Non ☐ Oui, mais la langue parfois l'obstrue ☒
- 4- Pensez-vous que la lecture est primordiale pour le développement de l'individu, en l'occurrence l'adolescent ?
Oui ☒ Non ☐ Pas forcément ☐
- 5- Quel nombre de lectures cursives estimez-vous avoir fait depuis votre enfance jusqu'à aujourd'hui ?
De 1 à 10 lectures ☐ de 10 à 50 lectures ☒ Plus ☐
- 6- A quelle fréquence lisez-vous, hors du contexte institutionnel ?
Tous les jours ou presque ☐ Chaque semaine ☐ Chaque mois ☒
Occasionnellement ☐ Aucune lecture cursive ☐
- 7- Quels genres de textes ou de livres préférez-vous lire ?
Le roman ☒ La poésie ☐ Les articles de presse ☒
Les articles scientifiques ☐ Autres ☐
- 8- Quels sont les sujets de lecture qui vous intéressent ?
Les sujets de lecture qui m'intéressent sont les sujets qui parlent de la vie, qui nous donnent de la morale, qui nous aident à se développer
- 9- Avez-vous découvert ou entendu parler de l'importance du roman éducatif avant notre proposition ?
Oui ☐ Non ☒

10- Constatez-vous que le plongement dans le roman éducatif vous a apporté un plus en termes de connaissances ?

Oui ☒

Non ☐

Je ne sais pas ☐

11- Si oui, lesquelles ?

En lisant ce roman, j'ai pris conscience que la vie est faite avant de nous aider à connaître notre but et aussi la connaissance de soi est primordiale.

12- Quelles contraintes avez-vous rencontrées lors de cette lecture ?

Lors de ma lecture, j'ai trouvé des passages un peu philosophiques qui nécessitent plusieurs lectures afin de les comprendre.

13- En tant que futurs enseignants et après avoir fait l'expérience de la lecture romanesque éducative suivi d'écriture de réception, cela vous semble-il, désormais, un bon outil d'enseignement / apprentissage du FLF ?

Oui ☒

Non ☐

14- Etant donné que votre futur terrain d'enseignement sera le lycée, qu'est-ce que vous pensez de son apport par rapport aux lycéens ?

Selon moi, le roman éducatif peut vraiment aider les lycéens, sachant qu'il s'agit de adolescents, ce genre de lecture contribuera à leur développement personnel.

Cette prospection est destinée à une recherche doctorale qui s'intitule « le Roman Educatif comme outil didactique pour le développement des compétences scripturales, intellectuelles et morales. Cas des élèves stagiaires à l'Ecole Normale Supérieure ».

1- Sexe Masculin ☐ Féminin ☒

2- Age De 17 à 19 ans ☒ Plus ☐

3- Généralement, aimez-vous la lecture? Etes- vous un(e) bon(ne) lecteur / lectrice ?

Oui ☐ Non ☐ Oui, mais la langue parfois l'obstrue ☒

4- Pensez-vous que la lecture est primordiale pour le développement de l'individu, en l'occurrence l'adolescent ?

Oui ☒ Non ☐ Pas forcément ☐

5- Quel nombre de lectures cursives estimez-vous avoir fait depuis votre enfance jusqu'à aujourd'hui ?

De 1 à 10 lectures ☒ de 10 à 50 lectures ☐ Plus ☐

6- A quelle fréquence lisez-vous, hors du contexte institutionnel ?

Tous les jours ou presque ☐ Chaque semaine ☒ Chaque mois ☐

Occasionnellement ☐ Aucune lecture cursive ☐

7- Quels genres de textes ou de livres préférez-vous lire ?

Le roman ☐ La poésie ☐ Les articles de presse ☐

Les articles scientifiques ☐ Autres ☒

8- Quels sont les sujets de lecture qui vous intéressent ?

J'aime lire tout ce qui a une relation avec la psychologie et le développement personnel

9- Avez-vous découvert ou entendu parler de l'importance du roman éducatif avant notre proposition ?

Oui ☒ Non ☐

10- Constatez-vous que le plongement dans le roman éducatif vous a apporté un plus en termes de connaissances ?

Oui ☒

Non ☐

Je ne sais pas ☐

11- Si oui, lesquelles ?

Je dois qu'il est très important parce qu'il donne une leçon
un moral de vie et fait comprendre la vie

12- Quelles contraintes avez-vous rencontrées lors de cette lecture ?

La langue peut être même si j'ai utilisé le dictionnaire
mais j'ai été obligée de lire une page deux fois
pour comprendre

13- En tant que futurs enseignants et après avoir fait l'expérience de la lecture romanesque éducative suivi d'écriture de réception, cela vous semble-il, désormais, un bon outil d'enseignement / apprentissage du FLE ?

Oui ☒

Non ☐

14- Etant donné que votre futur terrain d'enseignement sera le lycée, qu'est-ce que vous pensez de son apport par rapport aux lycéens ?

A mon avis... la lecture est très importante pour un
lycéen pour améliorer la langue et même
c'est bien pour leur vie personnel c'est à dire
leur culture

**QUESTIONNAIRES
REMP LIS PAR DES
APPRENANTS NON
LECTEURS DU
ROMAN EDUCATIF**

Annexe n°09 : Questionnaire rempli par un apprenant témoin dans l'E22

X

Questionnaire prospectif

Cette prospection est destinée à une recherche doctorale qui s'intitule « le Roman Educatif comme outil didactique pour le développement des compétences scripturales, intellectuelles et morales. Cas des élèves stagiaires à l'Ecole Normale Supérieure ».

Merci de bien répondre aux questions ci-dessous.

- 1- Sexe Masculin ☐ Féminin ☒
- 2- Age De 17 à 19 ans ☐ Plus ☒
- 3- Généralement, aimez-vous la lecture? Etes- vous un(e) bon(ne) lecteur / lectrice ?
- Oui ☐ Non ☐ Oui, mais la langue parfois l'obstrue ☒
- 4- Pensez-vous que la lecture est primordiale pour le développement de l'individu, en l'occurrence l'adolescent ?
- Oui ☐ Non ☐ Pas forcément ☒
- 5- Quel nombre de lectures cursives estimez-vous avoir fait depuis votre enfance jusqu'à aujourd'hui ?
- De 1 à 10 lectures ☐ de 10 à 50 lectures ☒ Plus ☐
- 6- A quelle fréquence lisez-vous, hors du contexte institutionnel ?
- Tous les jours ou presque ☐ Chaque semaine ☐ Chaque mois ☒
- Occasionnellement ☒ Aucune lecture cursive ☐
- 7- Quels genres de textes ou de livres préférez-vous lire ?
- Le roman ☐ La poésie ☐ Les articles de presse ☐
- Les articles scientifiques ☐ Autres ☒
- 8- Quels sont les sujets de lecture qui vous intéressent ?
-Ce qui m'intéresse sont les sujets de : l'amour, l'amitié
.....l'estime de soi, l'amour de soi, des trucs sur la
.....personnalité et bien sur ce qui m'aide au niveau de
.....mes études.....
- 9- Avez-vous découvert ou entendu parler de l'importance du roman éducatif avant notre proposition ?
- Oui ☐ Non ☒

Annexe n°10 : Questionnaire rempli par un apprenant témoin dans l'E23

Questionnaire prospectif

Cette prospection est destinée à une recherche doctorale qui s'intitule « le Roman Educatif comme outil didactique pour le développement des compétences scripturales, intellectuelles et morales. Cas des élèves stagiaires à l'Ecole Normale Supérieure ».

Merci de bien répondre aux questions ci-dessous.

- 1- Sexe Masculin ☐ Féminin ☒
- 2- Age De 17 à 19 ans ☒ Plus ☐
- 3- Généralement, aimez-vous la lecture? Etes- vous un(e) bon(ne) lecteur / lectrice ?
 Oui ☒ Non ☐ Oui, mais la langue parfois l'obstrue ☐
- 4- Pensez-vous que la lecture est primordiale pour le développement de l'individu, en l'occurrence l'adolescent ?
 Oui ☒ Non ☐ Pas forcément ☐
- 5- Quel nombre de lectures cursives estimez-vous avoir fait depuis votre enfance jusqu'à aujourd'hui ?
 De 1 à 10 lectures ☒ de 10 à 50 lectures ☐ Plus ☐
- 6- A quelle fréquence lisez-vous, hors du contexte institutionnel ?
 Tous les jours ou presque ☐ Chaque semaine ☒ Chaque mois ☐
 Occasionnellement ☐ Aucune lecture cursive ☐
- 7- Quels genres de textes ou de livres préférez-vous lire ?
 Le roman ☐ La poésie ☒ Les articles de presse ☐
 Les articles scientifiques ☐ Autres ☐
- 8- Quels sont les sujets de lecture qui vous intéressent ?
 ... Les livres qui toujours donne l'espoir ...
 ... Des livres de philosophie qui ont un
 ... outile d'illustration des personnalités ...

- 9- Avez-vous découvert ou entendu parler de l'importance du roman éducatif avant notre proposition ?
 Oui ☐ Non ☒

Sommaire

Introduction

Cadre préliminaire de l'étude

Chapitre I : La dichotomie lecture / écriture au carrefour des recherches en didactique.

Chapitre II : De la modélisation didactique au positionnement de l'institution secondaire algérienne de FLE.

Chapitre III : De la construction et la configuration du genre à son optimisation pédagogique.

Chapitre IV : Diagnostic contextuel et dispositif méthodologique.

Chapitre V : Lecture interprétative du corpus d'écrits afférents à « L'Alchimiste ».

Chapitre VI : Lecture interprétative du corpus d'écrits afférents à « Le Petit Prince ».

Chapitre VII : Lecture interprétative du corpus des représentations.

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Résumé

L'accompagnement de l'apprenant de FLE notamment en fin d'adolescence vers sa réussite disciplinaire s'avère être un défi déjà affronté et plus ou moins surmonté. Cependant, son accompagnement vers sa réussite extra-disciplinaire couvrant les principaux dilemmes de la vie, reste un défi quasiment non affronté du moins par la didactique du FLE, malgré son objet littéraire énormément flexible et favorable à cet égard. Et cette flexibilité s'accroît à l'extrême avec l'objet didactique romanesque éducatif en particulier.

Effectivement, cette lecture romanesque éducative tend à faire apprendre par les enjeux présentés d'un apprentissage type préconisé, à se distinguer désormais par ses propres repères dans la vie et à se situer de façon significative dans la sphère sociale. Bref, elle traite surtout la problématique du devenir de cet apprenant en début de développement personnel et de parcours de vie. Cette démarche alors se présente comme une solution polyvalente adaptée aux besoins associés d'une part à l'usage approprié de la langue, et d'autre part, à l'entrée fluide dans la vie indépendante. C'est dans cet équilibre que réside la dimension philosophique profonde du roman éducatif, qui fait de la langue un instrument de reconstruction de soi dans la relation avec autrui et avec la société.

Notre recherche alors vise à relever ces deux défis simultanément, dans le cadre d'un développement intégral de l'apprenant, de par la démarche pédago-littéraire romanesque éducative, introduite au début de formation à l'enseignement secondaire de FLE qui soutient son introduction dans l'enseignement secondaire lui-même.

Mots clés : roman éducatif - compétence intellectuelle - compétence morale - compétence scripturale - apprenant de FLE grand adolescent - pédagogie littéraire - objectifs disciplinaires - objectifs extra-disciplinaires.

Summary

The support provided to FLE learners, particularly at the end of adolescence, in achieving disciplinary success has proven to be a challenge that has already been addressed and more or less overcome. However, guiding them toward extra-disciplinary success—encompassing the major dilemmas of life—remains an almost unaddressed challenge, at least within the didactics of FLE, despite the remarkable flexibility of its literary object, which is highly favorable in this respect. This flexibility becomes even more pronounced with the didactic object of the educational novel in particular.

Indeed, this educational novel reading tends to foster learning through the issues raised by a recommended type of learning, enabling learners to distinguish themselves by establishing their own reference points in life and to position themselves meaningfully within the social sphere. In short, it primarily addresses the issue of the learner's becoming at the beginning of personal development and life trajectory. This approach thus emerges as a versatile solution, suited both to the needs associated with the appropriate use of language and to a smooth transition into independent life, by accompanying the transition towards future life with its possible challenges. It is within this balance that lies the profound philosophical dimension of the educational novel, which makes language an instrument for the reconstruction of the self in its relation to others and to society.

Our research therefore aims to address these two challenges simultaneously, within the framework of the learner's holistic development, through the pedagogical-literary approach of the educational novel, introduced at the beginning of secondary FLE instruction and underlying its integration into secondary education itself.

Key words: educational novel - intellectual competence - moral competence - scriptural competence - late adolescent FLE learner- literary pedagogy - disciplinary objectives - extra-disciplinary objectives.

المخلص

يُعدّ مرافقة متعلم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، ولا سيما في نهاية مرحلة المراهقة، نحو تحقيق النجاح الأكاديمي التخصصي، تحديًا سبق للمجال التربوي أن واجهه وتجاوز بعض إشكالاته بدرجات متفاوتة. غير أنّ مرافقة هذا المتعلم في مساره نحو النجاح خارج الإطار التخصصي، بما يشمل القضايا الجوهرية للحياة كإدارة الذات، تمثل في السياق الراهن أحد أبرز رهانات الألفية الرابعة، التي تتسم بمرونة مفهومية وبنوية عالية تجعلها موضوعًا تربويًا مهمًا لمعالجة هذه القضايا بفعالية. وتتعمق هذه المرونة إلى أقصى حدودها حين يُراد من العملية التربوية أن تمنح لكل متعلم طابعًا تعليميًا فريدًا متميزًا يتناسب مع خصوصيته الفكرية والشخصية.

في هذا الإطار، تسعى هذه المقاربة التربوية التجديدية إلى جعل التعلّم فعلًا قائمًا على استثمار التحديات الآنية، قصد تمكين المتعلم من بناء نموذج تعليمي خاص به، ومن التميّز انطلاقًا من مرجعيته الذاتية في الحياة، ومن خوض مغامرته الوجودية في البحث عن المعرفة والمهارة والكيان الإنساني. كما تهدف إلى تجاوز الإشكالية المرتبطة بمستقبل المتعلم، وهو في طور تشكّله الذاتي ومساره الحياتي. إنّ هذا النمط من التعلّم يتجلى في تفاعل وإع وديناميٍّ يستجيب، من جهة، للحاجات المرتبطة بالاستخدام السليم والوظيفي للغة، ومن جهة أخرى، لمتطلبات الولوج المتدرّج إلى الحياة المستقلة، من خلال مرافقة انتقال المتعلم نحو المستقبل بما يحمله من تحديات وجودية ومجتمعية معاصرة. ومن ثمّ، فإنّ هذه التربية المتجددة تنبني على رؤية تجعل من اللغة أداة لإعادة بناء الذات في علقها بالآخر وبالنسيج الاجتماعي العام.

تهدف هذه الدراسة إلى تجديد الرؤية التربوية في التعامل مع هذين التحديين – الأكاديمي والتكويني الشخصي – بصورة متكاملة، ضمن إطار تطوير شامل لعملية التعلّم، انطلاقًا من الدور التفاعلي للمؤسسة التعليمية في مرحلة التكوين الأولى بالطور الثانوي لمتعلمي اللغة الفرنسية كلفة أجنبية، من خلال مقارنة تفسّر وتعيد بناء المكونات الثلاثة لموضوع المعرفة وفق منظور تكاملي.

الكلمات المفتاحية: الرواية التربوية-الكفاءة الفكرية -الكفاءة الأخلاقية - الكفاءة الشمولية / العامة -المراهق المتأخر متعلم اللغة الفرنسية كلفة أجنبية - الابداعوجيا الأدبية - الأهداف التخصصية - الأهداف غير التخصصية.