



جامعة يحيى فارس المدية  
مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

---

Université Yahia FARÈS Médéa  
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes  
(L.D.L.T.)

---

## **Pour quel apport du journal de lecture et du cercle littéraire dans l'amélioration de la compétence en lecture littéraire chez les étudiants de Licence ?**

Aboubakre BOUASLA

Laboratoire de Didactique de la  
Langue et des Textes  
Université de Médéa

---

**Revue Didactiques**

**ISSN 2253-0436**

**Dépôt Légal : 2460-2012**

**N°11 janvier-juin 2017 pages 51-89**

---

Référence : *BOUASLA Aboubakre, « Pour quel apport du journal de lecture et du cercle littéraire dans l'amélioration de la compétence de la lecture littéraire chez les étudiants de Licence 3 », Didactiques N 11 janvier-juin 2017 ,pp.51-89, <http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>,*

---

## **Pour quel apport du journal de lecture et du cercle littéraire dans l'amélioration de la compétence en lecture littéraire chez les étudiants de Licence ?**

Aboubakre BOUASLA

Laboratoire de Didactique de la  
Langue et des Textes  
Université de Médéa

### **Résumé**

*L'enseignement littéraire constitue encore un grand défi de taille aux enseignants qui se trouvent dans le désarroi lorsqu'ils confrontent un auditoire démuné tant la langue que la littérature. A cela s'ajoute le manque de motivation qu'il éprouve vis-à-vis la lecture. Donc dans la perspective d'améliorer la compétence de lecture littéraire des étudiants, nous avons mené une recherche doctorale sur deux dispositifs didactiques à savoir le journal de lecture et le cercle littéraire dont nous apportons dans cet article des résultats partiels des deux tests soumis aux deux groupes : groupe expérimental et groupe témoin. L'objectif de cet article est, donc, de tester ces deux dispositifs et de mesurer leur apport dans l'amélioration de la compétence de lecture chez les étudiants de Licence 3.*

**Mot clés :** journal de lecture- cercle littéraire- lecture littéraire- coopération- lecteur coopératif

**Abstract**

*The literary education is still a great big challenge to teachers who are in disarray when confronted an audience helpless as the language of literature. Added to this is the lack of motivation he experiences vis-à-vis reading. So from the perspective of improving literary reading skill of students, we conducted a doctoral research on teaching two devices namely reading newspaper and the literary circle in this article we bring partial results of the two tests subject to two groups: experimental group and control group. The objective of this article is, therefore, to test both devices and measure their contribution in improving reading skills among students Licence3*

**Key words:** reading-newspaper , literature circles – literature-reading, cooperation-

**المخلص**

التعليم الأدبي لا يزال يشكل تحديا كبيرا كبيرا لأساتذة الذين يجدون أنفسهم في حيرة عندما يواجهون طلبة لا يتقنون لا اللغة و لا الادب. يضاف إلى كل ذلك هو عدم وجود الحافز للقراءة. لذلك في إطار تحسين مهارة القراءة الأدبية لدي الطلاب، اختبرنا في بحثنا الدكتوراه طريقتين تعليميتين : صحيفة القراءة والحلقة الأدبية ونحن نقدم في هذا المقال النتائج الجزئية من الاختبارات التي اخضعناها الي مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. والهدف من هذه المقالة هو، بالتالي، لاختبار كل من الطريقتين وقياس مدى مساهمتهما في تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ليسانس 3

**الكلمات المفتاحية:** -صحيفة القراءة - الحلقة الأدبية – القراءة الأدبية – القارئ المتعاون – التعاونية

## Introduction

Parvenir à faire lire par des apprenants des textes littéraires en classe en développant leur compétence de lecture et d'interprétation n'est pas, non plus, une tâche aisée ni pour les enseignants ni pour les étudiants car ni la réduction ni la fragmentation du temps d'enseignement ne le permet, d'autant plus que nos étudiants éprouvent une faible appréciation pour la pratique de lecture qui arrive en quatrième position après le visionnement de la télévision, l'écoute de la musique ou la pratique du sport<sup>1</sup>. Force est de constater que la lecture littéraire est une activité des plus complexes qui nécessite plusieurs habilités à enseigner simultanément.

« Comment peut-on améliorer la compétence de lecture littéraire des étudiants? » Est une question à laquelle beaucoup d'enseignants universitaires se trouvent confrontés. En classe nombreux sont les enseignants qui se contentent d'introduire des questionnaires évaluatifs auxquels les étudiants sont amenés à répondre, sans leur laisser l'initiative de parler de leur lecture ni d'apporter leur avis sur les textes proposés. En tout cas, ils se veulent être objectivants dans leur transmission du savoir littéraire. Et de ce fait, ils misent sur leurs connaissances littéraires pour enseigner un savoir sur la littérature portant sur les dates des grands mouvements littéraires, sur la biographie des auteurs. Ce sont là des éléments constituant encore des objectifs d'enseignement littéraire maintenus dans certains modules (Auteur français, Textes et Histoire, Lecture critique...) Ces questions portent, dans la plupart du temps sur des éléments dont les réponses se trouvent explicitement dans le texte. Or, les questions

---

<sup>1</sup>Notons qu'une enquête a été menée par le Professeur Hadj Milani qui rapporte les résultats dans son article intitulé « Omar a tuer Dib » et publiée dans le journal El-Watan du 04/01/2015 rubrique Art et Lettres.

inférentielles ne sont sollicitées que dans peu de situations.

« Comment peut-on, donc, développer la compétence de la lecture littéraire chez les étudiants de Licence3 ? » constitue la problématique de notre étude que nous présentons ici.

Dans la perspective d'améliorer la compétence de lecture littéraire des étudiants, nous avons mené une recherche doctorale<sup>2</sup> sur deux dispositifs didactiques à savoir le journal de lecture et le cercle littéraire dont nous apportons dans cet article les résultats partiels. L'objectif de cette recherche est donc de tester ces deux dispositifs et de mesurer leur apport quant à l'amélioration de la compétence de lecture chez les étudiants de Licence 3. Après la présentation de l'état des lieux de l'enseignement du texte littéraire à l'université algérienne, seront présentés la démarche utilisée et les résultats obtenus des deux tests soumis aux étudiants avant et après l'expérimentation.

## **1. Etat des lieux de l'enseignement du français et de la littérature à l'université algérienne**

Avant d'exposer le cadre théorique sur lequel, s'est appuyée cette étude, nous pensons qu'il est judicieux de présenter l'état des lieux de l'enseignement du français et de la littérature à l'université algérienne. Il est à souligner que l'enseignement littéraire a toujours, suscité des changements aussi bien dans ses méthodes que dans les théories de référence sur lesquels s'appuient les chercheurs ou les enseignants, étant donné que cet enseignement est porteur d'enjeux sociaux, et l'objet de cet enseignement peut servir également à d'autres

---

<sup>2</sup> Notons que notre recherche doctorale en cours s'intitule « Pour une coopération scripturale et orale en didactique du texte littéraire : le cas des étudiants de Licence 3 » dirigée par Pr Amokrane S (Université d'Alger II) et Me LEPEZ. B (Université Lille III)

apprentissages : la langue est un moyen et un objet d'étude (Petitjean,1990 ; Canvat, 1999). Sans prétendre être exhaustif dans cette contribution, nous allons décrire brièvement les principales phases et approches qui ont dominé l'enseignement littéraire à l'université algérienne.

Peu de réformes ont été engagées dans l'enseignement universitaire. La première réforme a été promulguée en 1971 et connue sous le nom de la Réforme de l'Enseignement Supérieur (RES)- dont l'objectif primordial est le démantèlement de l'université coloniale et la démocratisation de l'enseignement supérieur et la restructuration profonde de la formation supérieure afin de répondre aux défis de mise à disposition d'une élite participant au développement du pays. Cependant, la réforme la plus connue est celle dénommée « système L.M.D ». Ce dernier, d'origine anglo-saxonne engendré sur des normes mondiales, a été introduit progressivement en application du décret exécutif n° 04-371du 24 novembre 2004. C'est un système de formation supérieure préconisant une architecture des études en trois grades.

LicenceMasterDoctorat

## 1-1.Qu'en est-il de l'enseignement littéraire

Le texte littéraire est proposé dans les deux systèmes d'enseignement universitaires à savoir l'ancien dit « classique » et celui de la réforme dit « L.M.D »

### 1.1.1. Le système classique

Dans ce système d'enseignement et sur la base de l'arrêté ministériel du 13 février 1976, le texte littéraire est appréhendé dans plusieurs modules qui s'étalent sur les quatre années du cursus : en première année, on propose le module « Lecture critique » dont le cours

s'articule autour de deux axes. L'un, partant du schéma de la communication tout en tenant compte des modifications apportées par les travaux critiques récents, consiste à répondre à trois questions :

Qui parle dans le texte ? A qui s'adresse-t-on ? A partir de quoi écrit-on ?

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

Le module « Texte et Histoire » permet aux étudiants de balayer l'histoire littéraire du moyen âge jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle tout en s'intéressant entre autre au contexte « socio-historique et politique » d'émergence de la Littérature française.

Enfin le module « Auteur Français » permet, quant à lui, d'aborder le parcours de certains auteurs avec une analyse de certains de ses écrits en TD. Le cours doit replacer la production de ces auteurs dans leur contexte (époque, mouvement, école). Ainsi les aspects fondamentaux seront vus à partir de lectures expliquées de passages importants ou d'exposés sur des thèmes ou des problèmes abordés dans l'œuvre, de commentaires littéraires et études d'ensemble rendant compte de la connaissance des œuvres en question et permettant la mise en application des acquis des modules d'initiation théorique (Krideche 2012). En deuxième année, les mêmes intitulés des modules tels que « Lecture Critique II », « Texte et Histoire II » sont maintenus mais en les complétant par deux autres modules. L'un prend en charge la littérature maghrébine intitulé « la littérature du Maghreb et du Tiers monde » et l'autre est intitulé « Littérature et Société ». Ce dernier module s'inspire des approches sociologiques du texte littéraire et propose une réflexion sur le patrimoine culturel tout en décrivant les conditions externes de production : la diffusion, le public, la réception et la gestion...

En troisième année, aux modules « Texte et Histoire III » et « Auteur Français » « Littérature contemporaine » qui étudient la littérature XIX siècle du XX siècle, s'ajoute celui de « Théâtre ».

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

De notre lecture aux programmes proposés, une remarque très pertinente mérite d'être évoquée : initialement, cette licence est conçue à des étudiants censés maîtriser, au préalable, le français étant donné que ce dernier était une matière enseignée et une matière d'enseignement. Néanmoins, le profil des étudiants a changé depuis la politique de l'arabisation : ces étudiants n'ont pas le niveau linguistique requis pour suivre sans difficultés un programme très exigeant, pour la plupart d'entre eux : leur demander de produire des commentaires composés ou des dissertations littéraires sur un thème sont des tâches difficiles. D'autant plus, leurs attentes évoluent<sup>3</sup>, en conséquence : la formation littéraire est la dernière des attentes qu'ils préfèrent.

---

<sup>3</sup> Pour plus de détails se référer à l'article de DJAROUN, A. (2009). "La licence de français : des attentes des étudiants au programme de la formation". *Synergies Algérie*, 6, p. 147-155.



Donc une nouvelle refonte des programmes a été préconisée afin d'alléger et d'adapter la formation de licence dont le nom a changé de Licence de Lettre en Licence de langue française.

### 1.1.2. Le système L.M.D

Avec le système L.M.D, la Licence est réorganisée en trois ans de formation. Elle se caractérise, tout compte fait, par l'introduction de certains modules ayant pour objectif d'améliorer leur compétence en langue, toutefois, les modules littéraires se trouvent réévalués sans être complètement modifiés. Les concepteurs des programmes<sup>4</sup> proposent des modules aux intitulés différents. En première année, sont proposés deux modules semestriels intitulés « Initiation à la culture française » et « Analyses des textes littéraires ».

En deuxième année, deux autres modules « Approche des textes » et « Genres littéraires » ont pour objectif, pour le premier, de doter les étudiants d'outils théoriques leur permettant de lire les textes littéraires, et pour le deuxième, d'inculquer aux apprenants la notion de genre.

En troisième année, deux modules « Littérature comparée » et « Théories de la littérature » complètent la formation des étudiants. Deux autres modules « Auteur français » et « Approche des textes II » sont maintenus dans certaines universités pour parfaire la formation littéraire des étudiants.

De notre premier constat, après avoir recensé les modules littéraires, nous avons remarqué que ces derniers prennent le pas sur les modules ayant pour objectif la formation linguistique. Ainsi, les modules

---

4 Au moment de notre analyse des programmes, les canevas du « socle commun » proposés par le ministère n'ont pas encore été adoptés. De ce fait, nous nous intéressons aux programmes (anciens canevas) en rigueur et à l'époque.

censés permettre aux étudiants de développer leur langue n'étaient d'aucun recours et le problème de décalage par rapport à ce que leur est proposé et exigé n'a pas été encore résolu. Résultat : les étudiants ne s'intéressent plus à la lecture du texte littéraire ; des enseignants monologuent tout seuls en classe, ils posent des questions, dans la plupart du temps littérales, pour se donner l'illusion de contrôler leur compréhension.

## 1-2. Qu'en est-il des approches appliquées

Nous devons rappeler que l'enseignement du texte littéraire était basé sur les textes canonisés de la fameuse collection Lagarde et Michard et quelques extraits des grands auteurs magrébins qui servaient de supports aux cours magistraux et d'illustration des mouvements et écoles littéraires des siècles étudiés.

Pour rendre compte des approches adoptées jusque là en milieu universitaire algérien, nous nous référons à l'article de de Benramadane<sup>5</sup> qui décrit les trois attitudes ayant présidé la conception des programmes littéraires. En effet, « le repli identitaire » pour reprendre le terme employé par F. Benramdane pour qualifier l'attitude traditionaliste adoptée par les enseignants, est la première approche exploitée. Cette approche se fonde sur la restitution et la mémorisation des savoirs encyclopédiques. C'était l'un des objectifs mis de l'avant et assignés par l'université pour former des lecteurs capables de mobiliser leurs connaissances sociohistoriques en vue d'expliquer la création de l'œuvre littéraire. Certains modules cités auparavant tels « Auteurs Français » et « Textes et Histoire » témoignent de cette attitude qui consiste en premier lieu

---

<sup>5</sup> Benramdane (Farid), « Curriculum et programmes de langue en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme », le *Français dans le monde : recherches et applications*, Janvier 2011, n° 49, p. 76-90.

à offrir aux étudiants de licence des savoirs relatifs aux courants littéraires auxquels appartiennent les auteurs étudiés<sup>6</sup>. Chaque fois, on précise également les spécificités de chaque école littéraire permettant de contextualiser les œuvres littéraires. Certes, il fallait souligner l'intérêt d'une telle approche qui a permis aux étudiants de retenir les dates, les grandes œuvres parues à certaines époques et les genres par siècles. Cependant, cette attitude n'encourage guère l'investissement personnel des étudiants, suscitant moins de coopération entre eux et leurs pairs dont le rôle est limité à être des récepteurs passifs s'interrogeant moins en moins sur la problématique du texte littéraire et sur ses conditions de production. Cette attitude s'explique, peut être, par la volonté des concepteurs des programmes de licence de mettre en avant des objectifs communicationnels tels que la maîtrise de la langue et l'enseignement notionnel. Le repli disciplinaire est la deuxième attitude sillonnée par les enseignants universitaires : ces derniers, se spécialisant chacun dans son domaine de recherche, proposent des programmes proches de leur discipline au détriment de la formation globale des étudiants. Par conséquent, les enseignants reproduisent les anciennes pratiques pédagogiques, toutefois, en les revêtant de nouveaux savoirs théoriques permettant aux étudiants de lire le texte littéraire. Le sceau de la narratologie va évincer celui de l'histoire littéraire et la rhétorique. Ainsi dans le module « Lecture critique » ou encore « Approche des textes », on mise sur l'étude des structures narratives tout en inculquant chez les étudiants de nouveaux outils permettant une lecture distanciée et objectivante que l'étudiant cherche à

---

<sup>6</sup> Pour mener cette analyse des programmes, nous prendrons appui sur les maquettes de programme de trois universités à savoir : université de Médéa, de Khémis-Miliana et de Blida. Toutefois, il est à signaler que les trois maquettes presque se ressemblent dans les descriptifs des modules.

s'approprier pour lire le texte littéraire. Une étude dépourvue de tout contexte serait plus souhaitable qu'à se perdre dans les méandres de l'Histoire. Les approches inspirées du structuralisme et du formalisme russe viennent remplacer celles dont les objectifs reposent sur les mouvements littéraires et l'histoire littéraire. L'étudiant sera amené à chercher l'effet du réel à travers les structures discursives et non pas à travers la vie des auteurs. La troisième attitude est « un comportement empirique, tâtonnant mais qui a l'avantage d'être prospectif », (Benramdhane. 2011). Elle refuse tout enseignement qui a recours à l'évidence ou l'enfermement identitaire ou disciplinaire. Elle met en valeur le principe que toute formation est un processus dynamique en transformation incessante. C'est pourquoi, elle privilégie les critères de tout esprit scientifique, universitaire : le sens de la critique, rigueur méthodologique et « conduite prospective ».

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

## **2. Le journal de lecture et le cercle littéraire : deux dispositifs didactiques encore mal connus de l'université algérienne.**

L'enquête que nous avons menée auprès des enseignants<sup>7</sup> des trois universités (université de Médéa, de Khémis-Miliana et de Blida) a révélé certaines limites dans l'enseignement littéraire. A la question « Comment jugez-vous le niveau de vos étudiants », 25 enseignants cochent la réponse (faible) contre 05 enseignants ayant coché la réponse (moyen). Cependant, aucun enseignant n'a coché la réponse (bon) ni la réponse (excellent). Cela affirme que la majorité des enseignants se plaignent du niveau de leurs étudiants et reconnaissent les limites de l'enseignement qu'ils dispensent en classe. Pourtant, nous avons constaté que ces mêmes enseignants varient les activités en classe. Il semble que « les questions ouvertes », « réécriture et reformulation » sont les plus privilégiées (12 et 14 fois). « Proposition de débat » a été cochée 10 fois. Néanmoins, nous ignorons comment ils procèdent-ils. Il aurait probablement plus pertinent de leur demander de décrire la méthode adoptée afin d'évaluer le degré d'implication des étudiants. Quant à la question « Introduisez-vous les cercles littéraires et le journal de lecture », la plupart des enseignants (27 enseignants)<sup>8</sup> déclarent qu'ils ne connaissent pas ces deux dispositifs et ne les utilisent jamais contre trois enseignants qui affirment leur exploitation en classe mais sous forme de débat en ignorant bien évidemment la dynamique interne de ces types d'activité (M.Hébert 2003) qui permettent aux étudiants d'enrichir et de développer leur compréhension et leur compétence de

---

<sup>7</sup> L'enquête a été menée auprès de 30 enseignants puisque certains d'eux n'ont pas remis le questionnaire. Toutefois nous pensons que ce nombre est représentatif dans notre contexte de recherche.

<sup>8</sup> Nous avons remarqué que 07 enseignants ont laissé la réponse vide.

lecture littéraire. selon les commentaires laissés par certains d'eux en répondants à la question « pourquoi ? » déclarent que le niveau des étudiants ne permet pas d'introduire ces activités en classe.

## **Cadre théorique**

### **1- A propos de la lecture.**

Pendant longtemps, on considérait l'acte de lire comme un acte qui consistait à établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère par le biais de la traduction<sup>9</sup> (C. Cornaire : 19991) ou encore dans d'autres approches, on le limitait à savoir oraliser des textes en misant sur l'enseignement des éléments relevant de la prosodie (rythme, intonation) au détriment de la compréhension du sens. Aujourd'hui, la lecture a bénéficié de l'apport des recherches en neuropsychologie et surtout des travaux de M. Fayol (1985) qui en sont les pionniers. Ces recherches ont permis de définir l'acte de lire comme un acte de compréhension qui s'appuie sur quatre processus (visuel, perceptif, de reconnaissance et de compréhension) qui s'effectuent en conjonction avec les trois mémoires, sensorielle, de travail et à long terme. (Hebert 2002).

#### **1-1. Des théories unidirectionnelles aux théories interactionnelles.**

Des théories de la lecture, nous pouvons remarquer des modèles unidirectionnels qui traduisent des démarches sémasiologiques allant de la forme au sens, ou des démarches onomasiologique allant du sens à la forme. Dans la première démarche qualifiée d'ascendantes, la lecture passe par des phases plus ou moins complexes

---

<sup>9</sup> Dans les approches traditionnelles, on s'appuie sur l'hypothèse qu'il existe une structure universelle des langues et que sont les mots (le vocabulaire) qui font la différence.

(phases d'identification, de discrimination et d'interprétation). En revanche, dans la démarche onomasiologique qualifiée de descendantes, le lecteur change de trajectoire et effectue des opérations, le plus souvent de prévision et d'anticipation, précédant ainsi la reconnaissance des mots dans le texte. Dans ces modèles, la lecture est comparée à un jeu de devinettes psycholinguistiques—pour reprendre les termes de Goodman (1967/1970).

En réponse à ces modèles qui ne donnent pas de réponse satisfaisante à l'acte de lire, les modèles interactifs situent la compréhension dans l'interaction entre les approches centrées sur le sens et celles centrées sur le code (Rumelhart, 1978)<sup>10</sup>. Lors de cette interaction, le lecteur expert<sup>11</sup> alterne entre les approches qui mettent l'accent sur les informations et celles fournies par les stratégies anticipatoires. Le modèle de Kinsch et Van Dijk (1978) est, en ce sens, le plus cité de par son avantage à concilier les processus cognitifs du lecteur et le fonctionnement des textes. Les deux chercheurs postulent que le lecteur coopératif<sup>12</sup> regroupe les informations sous forme de propositions sémantiques pour les traduire en unités significatives (macrostructures). Le lecteur, dans ce modèle, se construit une représentation mentale du texte après avoir éliminé, condensé ou comblé les informations

---

<sup>10</sup> Cité par M.Hébert (2003)

<sup>11</sup> Par lecteur expert, nous entendons tout lecteur ayant acquis des compétences de décodage, lexicales, syntaxiques et narratives, des connaissances encyclopédiques, la capacité à assurer la cohérence textuelle, à produire des inférences, à trier, à organiser et à mémoriser les informations importantes, la capacité à mobiliser des stratégies efficaces, à les réguler, la capacité à contrôler sa compréhension (Sylvie Cèbe, 2009)

<sup>12</sup> Par lecteur coopératif nous entendons un lecteur capable de construire l'univers de fiction à partir des indications qui sont fournies (Maingueneau.D, 1990)

manquantes en faisant appel à ses connaissances antérieures. Ces dernières sont valorisées par le modèle des schèmes cognitifs. Les connaissances du lecteur emmagasinées en groupements structurés en mémoire à long terme seront activées (Coirier et al : 1996) en mémoire de travail lors de la lecture. C'est ainsi que, dans ce modèle des schèmes, le lecteur coopératif et actif se construit des schémas personnels de sa représentation du monde extérieur sous forme de schéma qui fonctionnent comme des canevas ou échafaudage conceptuel de base (M. Hébert : 2003).

## 2- A propos de la lecture littéraire

La notion de « lecture littéraire » semble encore être problématique puisqu'elle est toujours en quête d'une définition consensuelle. Elle nous rappelle, d'ailleurs, la problématique du texte littéraire quant à sa définition qui reste liée, finalement, à des prises de position de certains théoriciens ou à des décisions institutionnelles (Genette 1991). Passé de préconcept<sup>13</sup> (Y. Reuter 1996) au concept (Dufays 2002 ; Dufays et Daunay 2007), la lecture littéraire semble être, à minima, définie et construite « par une réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir [...] à la "lecture plurielle" et de passer, pour emprunter l'expression de Thomas Aron (1987), "du texte interrogé au texte qui interroge" ». (Daunay, 2007 : 109-110)<sup>14</sup>

On passe, comme l'a fait remarquer Annie Rouxel (2013), d'un rapport au texte distancié à une distance impliquée et fluctuante : l'identification est réhabilitée. De ce fait, on s'intéresse au va-et-vient dialectique entre identification et participation (Picard, 1986, J.L. Dufays,

---

<sup>13</sup>Lors de sa participation au colloque de Louvain 1995 intitulée « La lecture littéraire en classe de français », Y. Reuter déclarait que « la lecture littéraire » est une abstraction, un préconcept »

<sup>14</sup> Cité par Séverine De Croix dans sa thèse (2009)



) ou à la distance participative (G. Langlade, 2004). Nous reprenons à notre compte la position de Vincent Jouve (1993) qui postule que la lecture littéraire est un travail interactif, conversationnel et productif. Ce travail interactif a besoin de la coopération d'un lecteur qui participe à la concrétisation et à la construction du sens en se procurant d'un mouvement d'empathie nécessaire à une compréhension en profondeur du texte. Cependant, le lecteur est tenu d'être attentif à son subjectivisme et à la nature de son expérience et à celles des autres dans une lecture coopérative.

### **3- A propos du dispositif didactique mis en place**

Des étudiants inscrits en 3<sup>e</sup> année de Licence de français ont été invités à lire, dans le cadre du module littéraire intitulé « Approches des textes », l'œuvre d'Albert Camus *l'Étranger*. Il leur a été demandé de tenir un journal de lecture ou un carnet de lecture afin de noter leurs impressions personnelles sur l'œuvre. Aucune consigne ne leur a été donnée sinon de commenter les passages qu'ils trouvent intéressants ou de parler d'un personnage ou d'autres éléments relevant de la diégèse (narration, narrateur, rythme...). Après avoir préparé leurs notes sur le journal de lecture, ils sont invités, à discuter d'un chapitre de livre ou d'un livre entier, dans les cercles littéraires définis comme dispositif structuré aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes de trois à quatre enfants (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003). Dans ces dispositifs, les étudiants en confrontant leurs points de vue développent et enrichissent leur compréhension de lecture.

## **Méthodologie de la recherche**

### **1- Le contexte de l'expérimentation**

L'expérimentation que nous avons menée auprès des étudiants de Licence 3 s'est déroulée vers la fin de

l'année universitaire<sup>15</sup> (avril-mai), après une phase préliminaire d'enseignement explicite des éléments relevant de l'analyse littéraire (étude du titre, de l'incipit, du narrateur, du rythme, du temps, de l'espace, des personnages...) étalée d'octobre à mars. Pendant cette période, nous avons alterné deux types de lecture: des lectures autonomes de romans au choix (les étudiants sont invités à élaborer des fiches de lecture : en plus des modèles de fiche de lecture connus, ils étoffent leur analyse en mettant l'accent sur les éléments étudiés en classe) et des lectures de groupes d'extraits littéraires. Cette phase comporte des cours magistraux et des travaux dirigés en rapport avec l'analyse littéraire.

## 2- Population et déroulement de l'expérience

L'expérience a eu lieu à l'université de Khémis-Miliana auprès des étudiants de 3<sup>e</sup> année de licence. 81,48% de notre population estiment qu'ils ont un niveau « moyen » et seulement 18,52% estiment avoir un niveau « bon ». 60% de ces étudiants déclare qu'ils lisaient un roman chaque mois contre 30% qui lisent un roman en quinze jours et 10% un roman en trois mois. 74% des étudiants trouvent les textes littéraires difficiles et situent cette difficulté au niveau du vocabulaire utilisé plus qu'au niveau de la syntaxe (18%) et 11.11% incombent cette difficulté aux questions posées par l'enseignant. 62% des étudiants sont motivés par « le sens élaboré à l'aide d'une coopération entre les étudiants et l'enseignant » et 33% des étudiants sont motivés par « le sens élaboré à l'aide d'une coopération entre les étudiants ».

Il est à signaler que les deux classes ont bénéficié d'un enseignement explicite de l'analyse littéraire dont nous avons parlé auparavant. Au moment de la phase de

---

<sup>15</sup>L'enquête a été menée en 2014 et s'est étalée sur une année (de mois d'octobre au mois de mai.)

l'expérimentation, nous avons introduit les deux dispositifs à savoir le journal de lecture et le cercle littéraire dans le groupe expérimental alors que dans le groupe témoin nous avons maintenu la méthode traditionnelle. Nous entendons par méthode traditionnelle celle appliquée par la majorité des enseignants de littérature et qui consiste en lecture individuelle ou collective suivie de questions orales ou écrites qui aboutissent dans la plupart des temps à reconstituer le sens institué par les mêmes enseignants. Les deux dispositifs didactiques (le journal de lecture et le cercle littéraire) ont lieu deux fois par semaine pendant les quatre semaines accordées à la lecture du roman d'Albert Camus *L'Étranger*, les discussions ont duré une heure et sont filmées sur des DVD après accord préalable des étudiants. Avant chaque discussion, les étudiants devaient lire le roman et noter leurs impressions sur leur journal de lecture pour les confronter avec celles de leurs pairs dans des cercles de lecture.

### **3- Procédure et analyse des deux tests de vérification des compétences de lecture des étudiants.**

Afin d'affirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ quant à l'apport des cercles de lecture et journaux de lecture dans le développement des compétences de lecture littéraire des étudiants, nous avons soumis au deux groupes (G1 : groupe expérimental ; G2 : groupe témoin) deux tests de vérification des compétences de lecture littéraire. L'un est proposé avant la phase de l'expérimentation et l'autre est après la phase de l'expérimentation. Nous avons procédé à l'analyse formelle des copies des étudiants en catégorisant les types de réponse en deux classes :

- Une réponse correcte quand l'étudiant coche la bonne réponse (nous avons octroyé (+) à la bonne réponse)

- Une réponse incorrecte quand l'étudiant coche la mauvaise réponse (nous avons octroyé (-) à la mauvaise réponse).

Nous avons calculé ensuite le pourcentage des réponses (bonnes réponses ou mauvaises réponses) du 1<sup>er</sup> test afin de les comparer à ceux du 2<sup>e</sup> test. Puis, tout en suivant une démarche qualitative, nous avons comparé les résultats des groupes avant et après l'expérimentation. A la fin, nous avons calculé la moyenne générale obtenue par chaque groupe afin de vérifier les différences.

#### **4- Etude comparatives des deux tests de compréhension**

L'expérimentation que nous avons menée auprès des étudiants de 3<sup>e</sup> année de licence nous a permis de vérifier notre hypothèse de départ sur l'apport des deux dispositifs didactiques (le journal de lecture et le cercle littéraire) dans le développement de la compétence lecturale des étudiants.

En analysant les copies des étudiants des deux tests (G1 : groupe expérimental et G2 : groupe témoin) nous avons obtenu les résultats suivants:

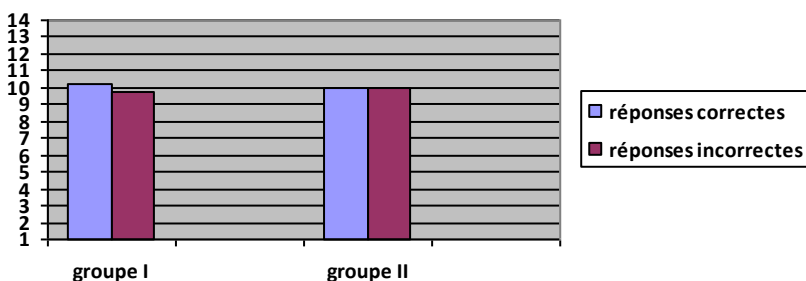
##### **4.1. Résultats du 1<sup>er</sup> test soumis aux deux groupes avant l'expérimentation :**

En comparant les résultats des deux groupes, nous avons remarqué qu'ils manifestent la même compétence lecturale quant à la compréhension des textes littéraires. En effet, les deux groupes ont obtenu un pourcentage de réponses correctes et incorrectes avec une petite différence qui n'est pas pertinente puisque le groupe expérimental (G1) a obtenu 10.23 de moyenne soit 48.87% de réponses correctes et 09.77 de moyenne soit 51.13% de réponses incorrectes ; le groupe témoin a obtenu 09.98 de moyenne soit 49.92% de réponses correctes et 10.02 de moyenne soit 50.08% de réponses

incorrectes. Ce qui laisse dire que, au départ, les deux groupes avaient presque la même compétence de lecture. Les résultats sont décrits dans le tableau suivant :

	Réponses correctes			Réponses incorrectes		
	Nombre d'items	Moyen	Pourcentage	Nombre	Moyen	Pourcentage
Groupe I (Groupe expérimental)	294/575	10.23	48.87%	281/575	09.77	51.13%
Groupe II (groupe témoin)	287/575	09.98	49.92%	288/575	10.02	50.08%

**« Analyse du 1<sup>er</sup> test soumis avant l'expérimentation »**



**« Graphique représentant l'analyse du 1<sup>er</sup> test »**

**4.2. Résultats du 2<sup>e</sup> test soumis aux deux groupes après l'expérimentation :**

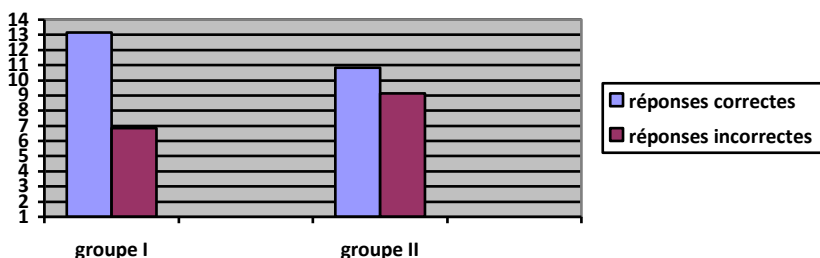
En comparant les résultats du 2<sup>e</sup> test nous avons constaté une grande différence quant aux réponses correctes et

incorrectes obtenues dans le groupe expérimental après l'introduction des deux dispositifs mis en place dans notre recherche doctorale<sup>16</sup>. En effet, le groupe expérimental (GI) a obtenu 13.15 de moyenne soit 65.79% de réponses correctes et 06.84 de moyenne soit 34.20% de réponses incorrectes ; tandis que le groupe témoin n'a obtenu que 10.84 de moyenne soit 10.84% de réponses correctes et 09.15 de moyenne soit 45.80% de réponses incorrectes. Les résultats sont décrits dans le tableau suivant :

	Réponses correctes			Réponses incorrectes		
	Nombre D'items	Moyen	Pourcentage	Nombre	Moyen	Pourcentage
Groupe I (Groupe expérimental)	477/725	13.15	65.79%	248/725	06.84	34.20%
Groupe II (groupe témoin)	393/725	10.84	54.20%	332/725	09.15	45.80%

### « Analyse du 2<sup>e</sup> test soumis avant l'expérimentation »

<sup>16</sup> L'expérience a été mise en place dans notre travail de thèse en cours, dirigé par Pr Amokrane.S (Université d'Alger II) et codirigé par Me Lepez. B (Université de Lille III)



### « Graphique représentant l'analyse du 2<sup>e</sup> test »

#### Discussion des résultats

Les résultats obtenus après les deux tests soumis aux étudiants avant et après l'expérimentation confirment notre hypothèse quant à l'amélioration de la compétence de lecture des étudiants. Ces résultats illustrent réellement l'apport incontournable et important des deux dispositifs didactiques mis en place durant notre recherche doctorale. Les deux dispositifs à savoir le journal de lecture et le cercle littéraire introduits lors de l'expérimentation chez le groupe expérimental (GI) a permis à ce dernier d'augmenter le taux de réponses correctes que celui du groupe témoin. En termes de moyenne, le groupe expérimental a obtenu 13.15/20 de moyenne tandis que le groupe témoin a obtenu 10.84/20 de moyenne soit une différence de 2.31 (11.59%). Ce qui permet d'affirmer que la compétence de lecture du groupe expérimental a été améliorée chez le groupe expérimental par rapport à celle du groupe témoin dont le taux de réponses incorrectes est plus élevé que celui du groupe expérimental : GII a obtenu 45.80% de réponses correctes et GI a obtenu 34.20% soit une différence de 11.60%.

#### Conclusion

Dans une perspective didactique, nous avons voulu montrer l'apport du journal de lecture et le cercle littéraire en analysant les deux tests de lecture soumis

avant et après l'expérimentation. Après avoir choisi deux groupes : groupe expérimental (GI) auprès duquel nous avons mené notre expérimentation et groupe témoin qui fait référence dans la comparaison des résultats, nous avons tenté d'observer les résultats des deux groupes avant et après l'introduction du cercle littéraire et le journal de lecture pour mesurer la compétence de lecture littéraire et son développement. L'analyse des tests des deux groupes a révélé une amélioration de la compétence de lecture du groupe expérimental qui a obtenu un résultat de réponses correctes plus élevé par rapport au groupe témoin ayant obtenu moins de réponses correctes. Certes notre échantillon limité (25 étudiants) n'autorise aucune généralisation mais nous pensons que la mise en place des dispositifs préconisés dans cette recherche et qui s'effectuent dans d'autres classes sur une durée plus longue donnera des résultats plus fiables et probants. La mise en place du journal de lecture et la pratique du cercle littéraire en classe expérimentale a permis aux étudiants du groupe expérimental (GI) d'installer des rituels de lecture plus efficaces qui, amèneront, à la longue, les étudiants à devenir des lecteurs plus autonomes et plus confiants.

## Annexes

### Annexe 1 : 1<sup>er</sup> test de lecture

**Texte :** De la barricade, dont il était encore assez près, on osait lui crier de revenir, de peur d'appeler l'attention sur. Sur un cadavre, qui était un caporal, il trouva une poire à poudre.

- Pour la soif, dit-il, en la mettant dans sa poche.

Au moment où Gavroche débarrassait de ses cartouches un sergent gisant près d'une borne, une balle frappa le cadavre.

- Fichtre ! dit Gavroche. Voilà qu'on tue mes morts.



Une deuxième balle fit étinceler le pavé à côté de lui. Une troisième renversera son panier. Gavroche regarda et vit que cela venait de la banlieue. Il se dressa tout droit, debout, les cheveux au vent, les mains sur les hanches, l'œil fixé sur les gardes nationaux qui tiraient, et il chanta :

On laid à Nanterre,  
C'est la faute à Voltaire  
Et bête à Palaiseau,  
C'est la faute à Rousseau.

Puis ramassa son panier, y remit, sans en perdre une seule, les cartouches qui en étaient tombées, et, avançant vers la fusillade, alla dépouiller une autre giberne. Là une quatrième balle le manqua encore. Gavroche chanta :

Je ne suis pas notaire,  
C'est la faute à Voltaire,  
Je suis petit oiseau,  
C'est la faute à Rousseau.

Une cinquième balle ne réussit qu'à tirer de lui un troisième couplet :

Joie est mon caractère,  
C'est la faute à Voltaire,  
Misère est mon trousseau,  
C'est la faute à Rousseau.

Cela continua ainsi quelque temps. Le spectacle était épouvantable et charmant. Gavroche fusillé, taquinait la fusillade. Il avait l'air de s'amuser beaucoup. C'était le moineau becquetant les chasseurs. Les gardes nationaux et les soldats riaient en l'ajustant (...).

Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet. On vit Gavroche chanceler, puis il s'affaissa. Tout la barricade poussa un cri ; Gavroche n'était tombé que pour se redresser : il resta assis sur son séant, un long filet de

sang rayait son visage, il éleva ses deux bras en l'air, regarda du côté d'où était venu le coup, et se mit à chanter :

Je suis tombé par terre,  
 C'est la faute à Voltaire,  
 Le nez dans le ruisseau,  
 C'est la faute à Rousseau.

Il s'acheva point. Une seconde balle du même tireur l'arrêta court. Cette fois, il s'abattit la face contre le pavé, et ne remua plus. Cette petite grande âme venait de s'envoler.

**Vitor HUGO, *Les Misérables*, cinquième partie, Livre I, « La guerre entre quatre murs »  
 Chapitre XI » Gavroche dehors »**

**Questions :**

1- Qui a écrit l'histoire ?

.....  
 .....

2- Qui raconte l'histoire ?

.....  
 .....

3- Quel est le statut du narrateur dans le texte ? Est-il un narrateur :

- ( ) Absent
- ( ) un personnage témoin
- ( ) un personnage principal

Justification :

.....  
 .....

4- Quelles est la focalisation (la plus dominante) adoptée par le narrateur ?

.....  
 .....

5- Quel est le personnage principal, comment s'appelle-t-il ?

.....  
.....

6- Le personnage principal est :

- Un homme
- Un enfant
- Une femme

Justification :

.....  
.....  
.....

7- Quelles sont les armes utilisées par les combattants ?

- Des lances
- Des arcs
- Des fusils

Justification :

.....  
.....  
.....

8- Cette bataille se déroule pendant :

- Pendant une guerre entre deux pays
- Une révolution
- Une dispute

9- A quel camp le personnage appartient-il ?

- Les gens de la barricade
- Les gardes nationaux et les soldats

10- Que fait le personnage principal ?

- Il se promène dans la rue
- Il ramasse les cartouches
- Il joue avec ses amis

Justification :

.....  
.....  
.....

11- Complétez le tableau par les idées données ci-dessous ?

(elle manqua le personnage/ elle réussit à tirer de lui le chant révolutionnaire/ elle toucha son panier/ elle toucha la terre/ elle toucha le sergent/ elle toucha encore une

fois le personnage ne le laissant point le couplet/ elle toucha et fit tomber le personnage)

Arme	Action
➤ Première balle	.....
➤ Deuxième balle	.....
➤ Troisième balle	.....
➤ Quatrième balle	.....
➤ Cinquième balle	.....
➤ Une balle ajustée	.....
➤ Une seconde balle	.....

12- Proposez un titre au texte ?

.....  
 .....

13- Dites en quelques lignes, ce que vous avez aimé et ce que vous avez compris ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**Annexe 2 : 2° Test de lecture**

**Le dernier jour d'un condamné**

Condamné à mort !

Voilà cinq semaines que j'habite avec cette pensée,

toujours seul avec elle, toujours glacé de sa présence, toujours courbé sous son poids !

Autrefois, car il me semble qu'il y a plutôt des années que des semaines, j'étais un homme comme un autre homme. Chaque jour, chaque heure, chaque minute avait son idée. Mon esprit, jeune et riche, était plein de fantaisies. Il s'amusait à me les dérouler les uns après les autres, sans ordre et sans fin, brodant d'inépuisables arabesques cette rude et mince étoffe de la vie. C'étaient des jeunes filles, de splendides chapes d'évêque, des batailles gagnées, des théâtres pleins de bruit et de lumière, et puis encore des jeunes filles et de sombres promenades la nuit sous les larges bras des marronniers. C'était toujours fête dans mon imagination. Je pouvais penser à ce que je voulais, j'étais libre.

Maintenant je suis captif. Mon corps est aux fers dans un cachot, mon esprit est en prison dans une idée. Une horrible, une sanglante, une implacable idée ! Je n'ai plus qu'une pensée, qu'une conviction, qu'une certitude condamné à mort !

Quoi que je fasse, elle est toujours là, cette pensée infernale, comme un spectre de plomb à mes côtés, seule et jalouse, chassant toute distraction, face à face avec moi misérable, et me secouant de ses deux mains de glace quand je veux détourner la tête ou fermer les yeux. Elle se glisse sous toutes les formes où mon esprit voudrait la fuir, se mêle comme un refrain horrible à toutes les paroles qu'on m'adresse, se colle avec moi aux grilles hideuses de mon cachot ; m'obsède éveillé, épie mon sommeil convulsif, et reparaît dans mes rêves sous la forme d'un couteau.

Je viens de m'éveiller en sursaut, poursuivi par elle et me disant : Ah ! Ce n'est qu'un rêve ! Hé bien ! Avant même que mes yeux lourds aient eu le temps de s'entre ouvrir assez pour voir cette fatale pensée écrite dans l'horrible réalité qui m'entoure, sur la dalle mouillée et suante de ma cellule, dans les rayons pâles de ma lampe

de nuit, dans la trame grossière de la toile de mes vêtements, sur la sombre figure du soldat de garde dont la giberne reluit à travers la grille du cachot, il me semble que déjà une voix a murmuré à mon oreille :  
 Condamné à mort !

Victor Hugo ; 1829, P 39

**Les questions**

1- Ce texte est l'incipit (le début) d'un roman intitulé  
 « Le dernier jour d'un condamné », il est sous forme :

- d'explication explicative
- ~~in-média-res~~
- de dévoilement progressif

**Justification** :.....  
 .....  
 .....

2- Qui a écrit l'histoire ?

.....

3- Qui raconte l'histoire ?

.....

4- A qui renvoie le pronom « je » dans le texte ?

- A l'auteur
- Au narrateur

5- Quel est le statut du narrateur dans le texte ? Est-il un narrateur :

- Absent
- Un personnage témoin
- Un personnage principal

**justification**.....  
 .....

6- Le narrateur est :

- Un policier
- Un juge
- Un prisonnier

**Justification**.....

.....  
.....  
.....  
.....

7-Quelle focalisation adopte le narrateur ? Justifiez votre réponse.

.....  
.....  
.....

8-Le narrateur est accablé par l'idée de la mort. Relevez du texte l'expression qui le montre.

.....  
.....  
.....

9- Le narrateur oppose deux moments de sa vie. Celui du présent et celui du passé.

A chaque sentiment associez l'expression qui le justifie.

<b>Passé (analepse)</b>	<b>Présent</b>
Joie de vivre ..... ... .....Liberté : ..... ..... ..... .....	Souffrance :..... ..... Captivité :..... .....

10-A partir du texte, relevez les mots ou les expressions (03 au minimum) qui renvoient au champ lexical des mots ci-dessous

**La mort**

.....  
.....

**La peur et l'angoisse** .....

**La souffrance**  
.....  
.....

**La prison**  
.....  
.....

11- Pour retrouver le plan du texte, reliez, par **une** flèche, le titre à son paragraphe.

Paragraphe	Titre
1 <sup>er</sup> §	Souvenir du passé.
2 <sup>e</sup> §	Attente depuis cinq semaines.
3 <sup>e</sup> §	Description abstraite de la cellule.
4 <sup>e</sup> §	Esprit et corps en prison.
5 <sup>e</sup> §	Peur de la mort ; elle l'obsède.
6 <sup>e</sup> §	Condamnation à mort.

12- Si vous étiez à la place de l'écrivain, quelle fin proposeriez-vous à cette histoire ?

Pourquoi ?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

13- Dites en quelques lignes ce que vous avez aimé et ce que vous avez compris ?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### Références

AHR, Sylviane et JOOLE, Patrick (dir.), 2013, «Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », Actes de la journée d'étude internationale organisée en mai 2012 à l'Université de Cergy-Pontoise/IUFM, Namur, Diptyque, n° 25, Presses Universitaires de Namur, 2013.

ARON T. (1987), « Du texte interrogé au texte qui interroge », Les cahiers du CRELEG n° 25, Analyse de l'énonciation du début de « Émaglons », deuxième section de voyage en Garabagne, p. 119-143.

BATTISTINI C. (2005), « Désir de lecture et débat d'interprétation », dans Lebrun M. (éd.), Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage ; difficultés et résistances. Québec : université Laval. Actes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. [En ligne].

<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php>  
(dernière consultation 6 février 2010).

BELTRAMI D. & QUET F. (2002), « Lecture : l'espace d'un problème », *Le français aujourd'hui* n° 137, L'attention aux textes, Paris, Armand Colin, AFEF, p. 57-71.

BENRAMEDANE (Farid), « Curriculum et programmes de langue en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme », *le Français dans le monde : recherches et applications*, Janvier 2011, n° 49, p. 76-90.

BUCHETON D. (1999), « Les postures de lecture des élèves au collège », dans *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP Grenoble, p. 137-150.

BUCHETON D. et SOULÉ Y. (2008). « Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente ». *La lettre de l'Association (AIRDF)*, n° 43 (2), p. 20-22.

BURGOS M. (1996), « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? », dans Dufays J.-L., Gemmene L. & Ledur D. (dir.), *Pour une lecture littéraire*, tome 2, Bruxelles, De Boeck, p. 265-271. BURGOS M. (2006), « La pluralité interprétative, fonnement d'un idéal de la sociabilité

littéraire», [Enligne]. <http://www.unil.ch/webdav/site/pluraliteinterpretative/users/cburri1/public/BURGOS.pdf> (dernière consultation le 18 juin 2009).

CANVAT K. (1999), « Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature. Enjeux, finalités, articulations », dans Demougin P. & Massol J.-F. (coord.) *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP de Grenoble, p. 15-28.

CHABANNE J.-C. (2008). « Enseigner des “attitudes” ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques ». In Dubois-Marcoin D. et Tauveron C. (dir.). *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ? Actes du colloque*, Lyon, 12-14 mars 2008. Lyon : INRP, p. 47-68.

CHABANNE J.-C., DESAULT M., DUPUY C., et AIGOIN C. (2008). « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation ». *Repères*, n° 37, p. 227-260.

CROCE-SPINELLI H. (2008). « Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au

développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire ». Discussion en ligne sur le site de l'INRP : *Pour l'enseignement de la littérature, l'approche par compétences a-t-elle un sens ?*

DABÈNE M. & QUET F. (1999), *La compréhension des textes au collège lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, CRDP Grenoble, Paris, Delagrave.

DAUNAY B. (1999a), *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.

DAUNAY B. (1999b), « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches n° 30, Parler des textes*, Lille, ARDPF, p. 29-59.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995). Bruxelles : De Boeck-Duculot.

GIASSON J. (1990), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.

GIASSON J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.

GIASSON J. (2000), *Les textes littéraires à l'école*, Paris, Gaëtan Morin.

GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 124-134.

DOI : 10.3406/rfp.2002.2870

HÉBERT M. (2006b). « Tâches réflexives en lecture littéraire : quelles modalités d'évaluation en situation d'interprétation partagée ? » *Caractères*, n° 24 (4), p. 13-20.

HÉBERT M. (2004). « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 30 (3), p. 605-630.

Disponible sur Internet : <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012084ar.html>.

DOI : 10.7202/012084ar

HÉBERT M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. Disponible sur Internet : [www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert\\_m/these.pdf](http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf).

- JOUVE V. (1993), *La lecture*, Paris, Hachette supérieur
- KRIDECHE.A (2012). *Les expressions anaphoriques : fonctionnement et dysfonctionnement dans les productions écrites d'étudiants algériens*. Thèse de Doctorat. Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem
- LANGLADE G. & ROUXEL A. (2004), *Le Sujet lecteur*. Lecture subjective et enseignement de la littérature, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- LANGLADE G. (2007). « La lecture subjective ». *Québec français*, n° 145, p. 71-73.
- LEBRUN Marlène (2005b), « Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : analyse de pratiques », dans Lebrun M. (éd.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage ; difficultés et résistances*, Québec, université Laval, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. [En ligne]. <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php> (dernière consultation le 18 juin).
- LEBRUN Monique (1994), « Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture », *Québec français* n° 94, Québec, AQPF, p. 34-36.

LEBRUN Monique (1995), « Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué », dans Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (dir.) Pour une lecture littéraire II, Bruxelles, De Boeck, p. 272-281.

REUTER Y. (1992a), « Enseigner la littérature ? » Recherches n° 12, Enseigner la littérature, Lille, ARDPF, p. 55-70.

REUTER Y. (1995a), « La lecture littéraire : éléments de définition », Le français aujourd'hui n° 112, Lecteurs, Lectures, Paris, AFEF, p. 65-71

ROUXEL A. (1996), « Enseigner la lecture littéraire », Rennes, Presses Universitaires de Rennes

SORIN N. (2007), « Le débat interprétatif et la problématisation du texte », Recherches en Éducation n° 3, La problématisation en formation, Nantes, université de Nantes, p. 70-80

TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier pédagogie.

TERWAGNE S., VANHULLE S. et LAFONTAINE A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

VYGOTSKI L. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris :  
Messidor/Éditions Sociales.