

Dispositif didactique favorisant l'interprétation et la construction collective de significations des textes littéraires en classe de FLE.

Kahlat Messaoud , Douhi Mohamed

Université Mostafa Ben Boulaid Batna2, E-mail : m.kahlat@univ-batna2.dz

Université Mostafa Ben Boulaid Batna2, E-mail : m.douhi@univ-batna2.dz

Date of receipt: 2020-10-30 Date of revision: 12/02/2021 Date of acceptance: 2021-06-09

Abstract

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de la lecture littéraire. Elle a pour objectif la mise en œuvre d'interventions didactico-pédagogiques visant à aider les étudiants à surmonter certaines de leurs difficultés notamment la réalisation d'inférences, la production d'une synthèse, l'élargissement de leur compréhension et l'amélioration de leur processus interprétatif encore balbutiant. Elle s'appuie sur une expérimentation basée sur les théories de la lecture littéraire : les théories de la réception, la théorie de l'effet, la coopération interprétative et les modèles théoriques de la lecture littéraire.

La méthodologie suivie est hypothético-déductive. La collecte des données s'est faite à partir d'une grille d'analyse permettant d'évaluer le second test dont les résultats témoignent, que les pratiques pédagogiques visant la réflexivité du sujet-lecteur par le biais des cercles de lecture, d'une progression non négligeable.

Mots clés : didactisation ; texte littéraire ; réflexivité ; sujet-lecteur.

ملخص

هذه الدراسة تتمحور حول تعليمية القراءة الأدبية. غايتها هو تنفيذ التدخلات التربوية التعليمية التي تهدف إلى مساعدة الطلاب على التغلب على بعض الصعوبات التي يواجهونها ولاسيما عملية الاستدلالات، العمليات الفكرية الاستنباطية التي تمكنهم من جمع عناصر المعرفة في كل متماسك مع تعزيز فهمهم وتحسين مهاراتهم التفسيرية. تعتمد هذه الدراسة على التجربة القائمة على نظريات القراءة الأدبية: نظريات الاستقبال، نظرية التأثير، التعاون التفسيري والنماذج النظرية للقراءة الأدبية. المنهجية المتبعة في هذا المقال هي استنتاجية افتراضية. تم جمع البيانات من شبكة تحليل تسمح بتقييم الاختبار الثاني، والتي تظهر نتائج أن الممارسات التدريسية من خلال حلقات القراءة والتي انعكست ايجابيا على القارئ الذي هو موضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: تعليم؛ نص أدبي انعكاسية.

قارئ الموضوع.

1. Introduction :

La maîtrise de la langue écrite est considérée comme une compétence indispensable dans notre société où la lecture est le support utilisé ou bien le moyen le plus utilisé pour accéder à la connaissance dans tous domaines.

Cette maîtrise de la langue écrite est d'autant plus importante quand il s'agit d'étudiants de FLE. Pour eux devenir des lecteurs éclairés est un des objectifs exigés pour leur formation de futurs enseignants ou chercheurs.

C'est-à-dire la lecture est un outil indispensable pour ces étudiants dans le cadre de leur formation car elle représente un moyen incontesté d'épanouissement individuel et de formation d'un esprit ouvert et critique.

Lire un article de presse, un roman, une pièce théâtrale ou tout un autre écrit c'est découvrir d'autres horizons, d'autres façons de voir les choses ; c'est tout simplement acquérir un regard nouveau sur le monde dans lequel on vit.

Néanmoins savoir lire suppose que l'on saisisse le sens de ce qu'on lit et par la même occasion que l'on s'approprie le texte pour en tirer une ou des interprétations.

Certes les étudiants savent lire : ils sont capables d'accéder au sens, de saisir l'information explicite de l'écrit, de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer les informations ponctuelles d'un écrit, toutefois, la lecture attendue au niveau de l'enseignement supérieur doit être experte dans le sens où ils sont appelés à réagir, à découvrir l'implicite d'un texte et à dégager le présupposé d'un énoncé.

La lecture littéraire fait partie des objectifs du cursus universitaire essentiellement dans le module étude de textes littéraires. Ce module accorde une place primordiale à la construction du sens et de la signification malheureusement ces aptitudes sont difficilement atteintes par les étudiants.

Ce constat a été rapporté par certains enseignants lors de discussions informelles sur les pratiques lectorales des étudiants. Selon leurs dires, la plus part d'entre eux éprouveraient des difficultés à retirer les informations tues dans les textes. Cette situation alarmante est due selon plusieurs études et recherches en didactique de français (Daunay, 2007) à une baisse générale de la lecture par des apprenants.

Cette réalité, nous l'avons constatée à partir d'un questionnaire testant leur niveau de compréhension. Les résultats ont montré leur incapacité à adopter une lecture interprétative. Ils se sont contentés de relever uniquement les informations explicites mais restent incapables de remplir les « blancs » laissés par l'auteur.

Ce fut le point de départ de notre questionnement : comment aider les étudiants à débusquer les différentes couches de sens que recèle une œuvre littéraire ?

Devenir lecteur averti nécessite de franchir des étapes. Déchiffrer et comprendre ne suffisent pas pour ressentir le plaisir de la lecture. Comme le souligne Marais, (1994) dans l'art de lire :

« Les plaisirs de la lecture sont multiples.
On lit pour savoir, pour comprendre, pour réfléchir.
On lit aussi pour la beauté du langage, pour s'émouvoir, pour se troubler.
On lit pour partager, on lit pour rêver et pour apprendre à rêver ». (1994)

- Comment faire entrer les étudiants de FLE dans le monde de la lecture des textes littéraires ?
- Quel dispositif didactique faut-il mettre en place pour aider les étudiants à devenir des lecteurs actifs et éclairés?

Nos investigations nous ont permis d'arrêter notre choix sur les propositions pédagogiques suivantes :

1. Mettre en place un dispositif pédagogique de discussion et d'écriture qui permettrait aux étudiants d'être sécurisés : les échanges entre pairs développeraient ce sentiment de sécurité. L'étudiant n'est plus seul face au travail de compréhension et d'interprétation qu'il réalise.
2. Introduire une des stratégies de compréhension : le résumé.
3. Recourir aux questions qui font appel à l'interprétation et aux réactions des étudiants.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique littéraire et s'appuie à la fois sur une approche socioconstructiviste et cognitiviste

Notre travail de recherche s'intéresse aux différentes théories de la lecture littéraire, aux notions de compréhension et d'interprétation et au contexte social qui a une influence sur le travail interprétatif des étudiants.

I Notre réflexion théorique :

Auparavant le texte et son fonctionnement bénéficiaient de tous les intérêts. Aujourd'hui, la priorité est accordée au lecteur et aux phénomènes de réception. C'est pourquoi la didactique de la littérature a promu l'activité de lecture et les cheminements interprétatifs.

Le lecteur va bénéficier de toutes les attentions des travaux réalisés. Sa réception de l'œuvre littéraire a fait l'objet de multiples études et orientations : l'étude des pratiques effectives de la réception (esthétique de la réception) (Jaus) ; l'étude des effets inscrits dans le texte (lecteur implicite) (Iser) et le lecteur modèle (Eco) etc.

Toutes ces théories se voulaient un mode d'analyse qui prend en charge le rapport existant entre le « texte-lecteur » en laissant de côté celui du « texte-auteur » (Dufays et al, 2005)

Pendant plusieurs années, l'enseignement de la littérature ne prenait en compte que le texte (théories textuelles), l'auteur (approche biographique) et le contexte. Considérant les qualités littéraires d'un texte comme suffisantes pour le rendre accessible pour le lecteur.

L'avènement des théories de réception a bouleversé cette conception en octroyant au lecteur une place prédominante en tant que sujet responsable du tissage de rapports cognitifs et

affectifs avec le texte et lui a reconnu deux postures complémentaires (psychoaffective et cognitive) dont la fusion a engendré le processus de lecture littéraire.

Ce changement de la conception de la littérature : « La question n'est plus de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit » (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, p65). Ce nouveau regard est à l'origine des nouvelles approches didactiques. Cette nouvelle vision de la didactique a amené les chercheurs à réfléchir à une pratique pédagogique qui met l'accent sur le dialogue entre le lecteur et le texte d'une part et entre les étudiants autour de l'œuvre lue de l'autre part.

Voyons à présent les théories qui ont influé la didactisation de la littérature et sur lesquelles nous nous appuyons pour la mise en pratique d'activités lectorales centrées sur le sujet-lecteur.

2. Les théories de la lecture

2.1 Les théories du texte

Jusqu'à la fin des années 70, trois approches étaient en vogue : l'approche exégique qui voit que le texte possède une signification préalablement déterminée par l'auteur et le lecteur doit la restituer en restant fidèle à son intention ; l'approche immanente, par contre, se focalise principalement sur les rapports de sens inhérents au texte et qui le considère comme un système clos et l'approche contextuelle qui met l'accent sur les rapports que le texte entretient avec la réalité sociale et les textes qui lui sont antérieurs.

2.2 Du texte à sa réception

A la fin des années 70, apparaissent des théories nouvelles qui montrent que le texte n'est pas l'unique source de production du sens et le lecteur est perçu comme un producteur de sens dans le processus de lecture.

Mukarovsky postule deux idées qui guident ces théories :

« Tant qu'il n'est pas "concrétisé" dans une lecture donnée, le texte est un produit inachevé, un message purement virtuel », il ajoute : « considéré en lui-même le texte n'est qu'un ensemble d'indéterminations d'ouverture de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système ordonné de signification ». (Cité par Dufays et al, 2005, p62)

2.3 Les théories de la réception

2.3.1 L'esthétique de Jaus

La théorie du précurseur de la réception Hans-Robert Jaus ouvre la voie au lecteur en tant que sujet-lecteur.

L'un des concepts clés de ce premier chercheur dans cette approche c'est « l'horizon d'attente » qui se rapproche de la définition suivante : « tout ce qui caractérise la culture, l'état d'esprit et les connaissances des lecteurs à un moment donné de l'histoire et qui conditionne la conception et la réception de l'œuvre. Ces références concernent principalement les œuvres antérieures lues, les thèmes, le

genre considéré et l'écart observé entre la langue et le langage poétique utilisé ». (Bergez et al, 1994)

Jaus insiste sur l'importance de ce concept pour la compréhension de l'œuvre. Il le conçoit comme un code esthétique des lecteurs c'est-à-dire que la communication texte et lecteur ne peut s'établir que si elle repose sur des codes, des normes et des références qui orientent l'actualisation du sens de l'œuvre par le lecteur, influencé par sa perception du monde et son expérience individuelle. Ainsi tout lecteur doit mobiliser des savoirs culturels, des connaissances du genre, une familiarité avec les formes pour s'approprier le texte littéraire et interpréter son contenu. Comme le dit directement Nathalie Piegay-Gros : « 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 ».

Ainsi, toute œuvre littéraire évoque pour le lecteur des attentes, des règles et des normes avec lesquelles les textes déjà lus l'ont habitué et qui le prédisposent à sa réception.

2.3.2 La théorie de l'effet d'Iser

Les recherches d'Iser s'intéressent plus à l'effet qu'à la réception. Il présuppose que dans chaque texte un programme de lecture spécifique est inscrit. Il met en avant l'argument : « Le sens d'un texte littéraire est considéré comme un "effet" dont le lecteur fait l'expérience et non pas comme "objet défini" qui préexiste à la lecture ». (Iser, 1985, p9)

En ce sens, on peut dire que l'acte de lecture est accompli dès lors que le lecteur confronte sa vision du monde à celle représentée par le texte. Ce qui suppose une relation entre le texte et le lecteur. Autrement dit, pour Iser, l'actualisation du sens de l'œuvre littéraire passe par l'interaction entre le texte et le lecteur et c'est à lui de combler les indéterminations laissées par l'auteur.

2.3.3 La coopération interprétative d'Eco

Eco adopte une vision proche de celle d'Iser et développe le concept du lecteur modèle qu'il définit comme : « Un ensemble de conditions de succès ou de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel ». (Eco, 1985, p27) Il ajoute aussi que le texte est : « Une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces non-dit ou de déjà dit restés en blancs ». (Eco, 1985, p27) cette coopération laisse supposer que le texte s'actualise grâce à son lecteur qui participe à sa construction en faisant des hypothèses qui prennent appui sur les savoirs emmagasinés.

En somme, le point de vue adopté par Iser et Eco présuppose l'existence d'une structure contraignante de la textualité : le texte programme sa réception, secondé par la coopération du lecteur dans son décodage et son interprétation.

Les théories de réception ont révolutionné le champ de la littérature et ont ouvert la voie à de nombreuses recherches qui placent le lecteur au centre de leurs intérêts. Grâce à ces recherches une nouvelle conception de la lecture des œuvres littéraires voit le jour en même temps que le concept de « lecture littéraire » que bon nombre de didacticiens essayent de définir.

3. Les processus de lecture

Gervais et Bouvet (2007) distinguent cinq processus qu'un lecteur met en œuvre lors de sa lecture.

- Le processus neurophysiologique donne accès au texte, à son déchiffrement. Il permet de saisir visuellement les signes qui le constituent ainsi que sa forme et son paratexte.
- Le processus cognitif permet la compréhension et donne une cohérence et une unité de lecture. Deux postures se présentent au lecteur : lecture ordinaire et lecture savante.
- Le processus argumentatif est considéré comme le lieu d'interaction entre le texte et le lecteur.
- Le processus affectif permet d'entretenir l'intérêt du lecteur par son identification aux personnages, à leurs actions qui suscitent chez lui des émotions et excitent son imagination.
- Le processus symbolique selon lequel tout lecteur appartient à une société qui véhicule un imaginaire collectif. Ce savoir collectif influe sur la réception du texte.

Ces cinq processus se complètent et interviennent tous à des degrés différents pour assurer au lecteur une compréhension.

Les auteurs de " théorie et pratique de la lecture littéraire " définissent la lecture comme étant : « Un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur et que tant qu'il n'est pas soumis au filtre de cette lecture construction, le texte n'est qu'un pur artéfact dénué de toute signification ». (Gervais et Bouvet, 2007, p71) De là on peut comprendre que le lecteur actualise le texte et le fait exister. Dufays propose de considérer le caractère littéraire d'un texte comme un effet du lecteur ! « Le littéraire réside moins dans le texte que dans sa lecture (...) il faut affirmer avec force que 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 ». (Dufays, 1994, p213)

Le lecteur doit mobiliser de nombreuses compétences pour détecter le caractère littéraire d'un texte et cela ne serait possible que si celui-ci ait une formation à la lecture littéraire.

Dufays et al (2005) proposent une nouvelle conception de la lecture qui tente de fusionner entre deux modes de lecteur : la distanciation et la participation.

3.1 Posture de lecteur

Dufays et al (2005) déclarent que le lecteur d'œuvres littéraires peut adopter deux postures distinctes lors de sa lecture : la première relève de la lecture

ordinaire, une lecture superficielle fondée sur l'étonnement, l'admiration que les textes suscitent chez le lecteur tandis que la seconde est savante est d'ordre esthétique.

3.2 Les modèles théoriques de la lecture littéraire

Deux courants sont à l'origine des différentes conceptions de la lecture littéraire :

- « Le lecteur modèle » Eco
- « Lecteur détenteur et élaborateur du sens » Jaus et Iser

A partir de ces théories Dufays et al(2005) distinguent trois conceptions de la lecture littéraire :

3.2.1 La lecture littéraire comme distanciation

Cette conception accorde une attention prioritaire aux aspects forme-style du texte. La lecture littéraire ainsi pensée rejoint les travaux des didacticiens comme Tauveron (2001-2002) et Rouxel (1996) qui consistent dans la mise en œuvre d'une lecture savante. Tauveron la définit comme : « une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens ».

3.2.2 Le lecture littéraire comme participation

Cette conception valorise la lecture « ordinaire » privilégiant l'« illusion référentielle » et l'interprétation psychoaffective du lecteur.

Les enjeux didactiques associés à cette conception sont la valorisation des réceptions spontanées, la mise en œuvre des réceptions de l'émotion et de l'imaginaire (Dufays et al 2005, p92)

3.2.3 La lecture littéraire comme va et vient dialectique

Cette conception développée par Picard en 1986 dans la « lecture comme jeu » et que Dufays et al, (2005) ont synthétisé. Cette approche psychanalytique pose l'existence de trois instances : le liseur (instance physique et sensorielle) ; le lu (instance psychoaffective), le lecteur est pris par l'illusion référentielle, s'identifie aux personnages, se projette dans le monde du livre et introduit des références dans le récit ; le lectant (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) le lecteur met à distance la fiction, analyse les règles du jeu littéraire. Vincent Jouve critique le modèle de Picard axé principalement sur la lecture perçue comme un jeu dans la mesure où elle revêt un caractère réflexif et stratégique, et propose un autre modèle où il transforme le « liseur » en « lisant » (mode actif de participation et d'investissement affectif à mi-chemin entre l'attitude distanciée du lectant et l'investissement passif du lu). Dans ce double mouvement, le lectant essaie de comprendre le sens global du texte.

À l'instar de Picard, la conception de la lecture littéraire de Dufays est considérée comme un « va et vient » dialectique. Il la conçoit comme la fusion entre les deux modes de lecture la distanciation et la participation.

Dans cette optique Tauveron (2004) compare la lecture littéraire à un jeu interactif entre les deux partenaires : un texte singulier et un lecteur singulier.

Selon elle tous les textes recèlent de « zones d'ombre », certains plus que d'autres. Partageant ainsi la vision d'Iser pour qui cette littérature fait naître « des conflits dont la solution viendra de l'activité de lecture ».

Elle ajoute que « la littérature que nous souhaitons faire vivre aux élèves s'apparente à la fouille inlassable des entrailles du texte, chacun étant libre de fouiller dans la direction qui lui convient, sans algorithme imposé » décrétant ainsi la liberté accordée au lecteur de prendre ses aises et de disposer du texte selon son bon vouloir. Elle répertorie les différentes manières de rentrer dans une œuvre : elle décrit les différents types de lecteur soulignant qu'il peut successivement ou encore simultanément être l'un ou l'autre.

« adopter le costume du pseudo-naïf qui se laisse happer par l'univers fictif le temps de sa lecture, la panoplie du chasseur parti le nez en l'air et l'œil aux aguets sur la piste du gibier, du détective qui échafaude des hypothèses et rassemble les indices qui vont apporter des preuves de leur validité, du tisserand qui croise les fils des mots du texte, les fils des livres contenus en creux dans le livre, les fils de sa vie et ceux du texte, du puisatier qui cherche l'eau sous la croûte, du maçon qui colmate les trous, de l'esthète qui s'arrête pour goûter un mot ou une image délicieuse, etc. tout signe d'investissement du terrain chez un élève est pour nous une victoire, même si le rôle du maître est aussi d'aider chacun à déployer des investissements diversifiés ». (C.Tauveron, 2004)

Ainsi nous pouvons déduire à l'instar de C. Tauveron que le sens se construit dans un va et vient entre le texte et le lecteur. Le texte semblable à jeu de pistes, une réalité dépayssante, attrayante, un lieu où l'apprenant interprète plusieurs rôles, revêt plusieurs costumes, s'amuse avec le texte et part aussi en quête d'indices de possibles significations. Il peut être aussi l'enquêteur qui réunit les indices nécessaires à la signification ; un fin stratège qui prévient les pièges tendus, un tisserand qui met en relation le texte avec sa bibliographie mentale, etc.

Ceci dit, la lecture littéraire impose l'implication du lecteur dans la construction du sens du texte. Elle est liée à sa réception. Il est désormais responsable de son acte de lecture. Ainsi la lecture littéraire se trouve largement impliquée à la question du sujet lecteur développée par les théories de la réception qui consacrent une grande importance au destinataire.

Il est évident que l'analyse de texte est primordiale dans le cadre scolaire ou universitaire, la majorité des activités de lecture la visent comme objectif. Elle se présente sous plusieurs formes : analyse stylistique, syntaxique, lexicale ou autre. Elle concerne généralement la lecture des textes littéraires et permet d'acquérir des savoirs et savoir-faire. Mais lire une œuvre littéraire en FLE représente pour certains étudiants un défi difficile à relever, une entreprise

décourageante provoquant un désintérêt. Ceci est d'autant plus manifeste si leur culture livresque est limitée voire inexistante dans leur langue maternelle. Leur faire découvrir une autre modalité de lecture provoquerait chez eux un regain d'intérêt, une motivation, c'est l'objectif que nous nous sommes fixé.

Nous pensons que Picard propose une conception innovante qui pourrait réconcilier les étudiants de FLE avec la littérature. Il ne sera plus question pour eux de retrouver le sens que l'institution éducative donne à l'œuvre littéraire mais plutôt que le lecteur propose sa propre lecture de l'œuvre.

Dans cette conception, le lecteur noue un dialogue avec le texte et se laisse submerger par les émotions qu'il lui procure tandis que le texte offre un espace ouvert, un lieu de réflexion et convie le lecteur à en faire autant.

3-2-4 Le lecteur théorisé

Deux conceptions s'opposent : la première relève des théories internes qui défendent l'idée que « les effets de l'œuvre sont inscrits dans les structures » (Jouve, 1996, dans Lacelle, 2009, p, 97). Le lecteur a pour mission de trouver le parcours imposé par le texte. La seconde conception soumet le texte au lecteur, les théories qui en découlent : « se fondant sur l'inachèvement structurelle de l'œuvre, elles font valoir que le lecteur a toujours la liberté d'enrichir le texte de contenus nouveaux » (Jouve, 1996, Dans Lacelle, 2009, p, 97)

Toutes ces théories internes bien que critiquées ont ouvert la voie aux théories externes de la lecture fondées sur le sujet lecteur : Picard, 1986 ; Jouve, 1993,1996 ; Dufays, Gemmene et Leduc, 1996 ; Langland, 2004 ; Rouxel, 2004.

3-2-5 Le sujet lecteur

Pour renouer avec la singularité des apprenants et permettre l'émotion, Jouve met l'accent sur l'importance de la singularité dans l'activité de lecture. L'acte de lire nécessite assurément une part de subjectivité tant sur le plan affectif que sur le plan intellectuel. Le lecteur se trouve impliqué lorsqu'il est confronté à l'incomplétude du texte, construit des images mentales provenant de son expérience, la subjectivité rentre dans le processus interprétatif. Une partie de cette subjectivité est aussi accidentelle quand celle-ci se retrouve là où elle n'était pas prévue par le texte : l'héroïsation du personnage (identification), le lecteur ne pouvant pas tout retenir opère des choix selon ses centres d'intérêt et construit le sens à partir des déjà lus. Jouve précise que la réappropriation subjective du texte qu'elle soit par nécessité ou accidentelle est importante dans l'acte de lecture c'est pourquoi il propose l'activité du débat interprétatif.

4. Compréhension / Interprétation

Puisque le présent travail de recherche s'intéresse de près à l'interprétation des étudiants de l'œuvre qui leur a été donnée à lire, nous essayerons donc d'apporter des éclaircissements sur les notions de compréhension et d'interprétation.

La dictatrice Chartrand s'appuyant sur les déclarations de chercheurs en sciences cognitives souligne que l'on doit établir une distinction entre lecture

compréhension et interprétation des textes. Selon ces chercheurs : « les processus spécifiques de la lecture sont les processus perceptifs et cognitifs qui permettent de faire en sorte que la forme physique du signal graphique ne soit plus un obstacle à la compréhension du message écrit ». (Morais, Pierre et Kolinsky, 2003, p53)

A ce sujet Falardeau (2003) définit les deux notions comme suit :

« Pour **“comprendre”**, l’on doit s’écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un **“sens”**, mot qui se définit étymologiquement comme une **“perception”**, une représentation d’ensemble qu’actualise le lecteur à l’aise de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. Le sens perçu à un certain consensus et, s’il est conditionné socialement, n’exige pas nécessairement une mise en discours, une confrontation sociale pour être reconnu ».

Pour donner un sens à un texte, se construire une représentation, une vue d’ensemble, le lecteur fait appel à ses compétences linguistiques, culturelles et les associe aux éléments du texte.

« Pour **“interpréter”**, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n’est plus le sens qu’il poursuivra mais une **“signification”**, dont l’étymologie renvoie directement à l’**« action d’indiquer »**. La lecture devient ainsi actualisation sociale d’un signe créée ; elle n’est plus seulement représentation personnelle, puisqu’elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. Le texte polysémique se transforme alors en matériau d’un nouveau texte

- l’interprétant peircien-, fruit de la création du lecteur qui déborde du texte original ».

Dans l’interprétation, le sens est le produit de l’interaction entre le lecteur et le texte c’est-à-dire tout en respectant les droits du texte, le lecteur interprète le monde fictif en faisant appel à son savoir, à son expérience, à sa culture et aux instructions du texte.

Par ailleurs, Falardeau ajoute qu’il n’existe pas de hiérarchie entre compréhension et interprétation. « Le sens produit par la compréhension et la signification issue de l’interprétation se nourrissent l’un l’autre en concomitance, dans une dynamique qui redessine sans cesse la lecture du texte littéraire ». Aussi compréhension et interprétation sont intimement liées dans le processus de lecture comme le souligne Chevaillier, il s’agit en effet de deux attitudes indissociables comme l’explique Butten : « si l’effort de compréhension nous permet de savoir ce que disent les textes, l’attitude interprétative, nous entraîne à questionner l’écrit au-delà de qu’il annonce à la première lecture pour élucider ce qu’il tente de nous dire par ailleurs ou plus ». Chevaillier ajoute que si « la compréhension s’attache à une saisie globale du sens, l’interprétation ouvre sur une pluralité de sens possibles. Le texte

comporte des blancs, des énigmes, ouvre des choix, invite à élaborer des hypothèses de compréhension ».

Par ailleurs Tauveron se joint à F.grosmann qui milite pour l'élimination de toute hiérarchisation :

« L'accès aux différentes strates du texte est conçu comme l'apprentissage de la plongée sous-marine, par paliers successifs qui ménagent l'organisme. Les étapes qui jalonnent la descente vers les grands fonds sont clairement indiquées : les novices en lecture progresseront en surface (compréhension littérale), les élèves de cycle 3 seront invités à explorer les couches (compréhension fine). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes : pour marquer la rupture, on parle d'interprétation ».

Selon eux, compréhension et interprétation sont profondément liées et toute tentative de hiérarchisation de ces deux processus constitue une erreur.

Sur la base des différentes théories, Falaradeau a fait une synthèse des caractéristiques relatives à la compréhension et à l'interprétation.

Compréhension	Interprétation
Travail sur le sens, défini comme une « perception » subjective généralement partagée par une communauté de lecteurs.	Travail sur la signification qui renvoie à « l'action d'indiquer », donc à l'élection d'un élément précis à interpréter.
Travail sur les obstacles dressés par le texte et qui entravent la compréhension. En compréhension le lecteur actualise le sens, il le construit d'abord à partir des éléments du texte, en recourant à ses connaissances et à ses représentations.	Spéculation sur le pluriel du texte qui entraîne la création de nouveaux signes (interprétation).
Discours paraphrastique qui reformule le contenu.	En interprétant, le lecteur ajoute une nouvelle signification au texte polysémique ; il doit néanmoins s'inspirer des signes du texte et y rester fidèle.
La compréhension est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social.	Discours apparenté au commentaire littéraire, à l'analyse.
La compréhension est l'actualisation intérieure, personnelle d'un sens qui répond à un certain consensus social ; elle relève d'une démarche individuelle, non forcément socialisée.	L'interprétation est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social.
	L'interprétation implique nécessairement la socialisation d'un discours et à la légitimation du signe construit par le lecteur.

Mouvement macroscopique : éloignement des structures lexicales et syntaxiques pour bâtir une compréhension globale, plus conceptuelle, qui exige davantage qu'une lecture linéaire. Par le travail d'interférence, la compréhension cherche à combler les manques du texte en déchiffrant les éléments implicites : les sous-entendus, les non-dits, les métaphores, etc. La compréhension d'abord du texte. Elle cherche à reconnaître et organiser de manière intelligible le sens qui s'y dissimule en partant des représentations du lecteur.	Mouvement microscopique : exploration minutieuse d'un des possibles récurrents du texte pour construire une nouvelle signification qui participera en retour à la compréhension si elle est reconnue socialement. L'interprétation utilise les signes du texte pour créer de nouveaux signes qui s'en inspirent, mais qui n'y apparaissent pas ; ils sont créés, construits par l'interprète. L'interprétation vient de l'extérieur du texte ; elle e, extrait des éléments pour explorer de nouvelles significations à l'aide de signes extérieurs.
--	---

5. Les interactions

5.1 Les sujets lecteurs en interaction

La théorie constructiviste selon le dictionnaire terminologique soutient que « la connaissance n'est pas une copie de l'objet ni une prise de conscience de formes à priori qui soient prédéterminées dans le sujet, c'est une construction perpétuelle par échange entre l'organisme et le milieu au point de vue biologique, et entre la pensée et l'objet au point de vue cognitif ».

5.1.1 L'interaction avec un objet littéraire

Les bases fondamentales du constructivisme établissent que le sujet construit ses connaissances. Cela induit que la connaissance est l'œuvre de l'individu : elle ne lui est pas transmise. Le constructivisme rejette l'idée que le sujet soit une « page blanche » : il construit ses connaissances au moyen d'effort cognitif sur un fond de connaissances antérieures. (Ouellet, 2011, p57)

Ouellet souligne que pour recevoir les connaissances, des modifications s'imposent. Ce processus de construction de connaissance n'est possible que si le sujet met ses connaissances antérieures en interaction avec un environnement physique défini.

Pour Piaget, tout processus de construction de connaissances n'est possible que grâce à ces mécanismes : tout ce qui est reçu comme nouveau (objet de connaissances), l'est grâce à l'assimilation (il y a un effort d'intégration de connaissances nouvelles sur fond de connaissances antérieures. Et tout en accomplissant cette activité d'assimilation de connaissances nouvelles, le sujet réalise une activité complémentaire : l'accommodation qui consiste à procéder à des réajustements pour recevoir les nouvelles connaissances. A l'issue de cette démarche l'équilibration vient viabiliser les connaissances nouvellement acquises qui ont été intégrées.

C'est dans des situations que l'étudiant prélève dans ses ressources cognitives des connaissances qui étaient déjà situées qu'il modifie et restructure. A ce sujet Jonnaert, 2009, p76-77) (dans Ouellet, 2011).

Ainsi, l'apprentissage dépend en grande partie du contexte mais également des connaissances déclaratives relatives à l'enseignement de la littérature.

Jonnaert (2009) ajoute que l'intégration de nouvelles connaissances aux connaissances déjà existantes de l'élève, permet de « complexifier » ses représentations mentales grâce à un processus interne. Au terme de celui-ci l'élève construit le monde en se construisant lui-même. Cette intégration se concrétise dans un flux incessant entre les anciennes et les nouvelles connaissances.

C'est dans les situations et les tâches que l'enseignant présente à l'élève que celui-ci apprend c'est-à-dire dans l'activité. (Saint-Laurent et Boisier, 1995, p3-4) (Dans Ouellet, 2011, p59). Cette activité ne devient effective que lorsque les résultats et les opérations sont analysés pour établir des liens de causalité entre les opérations et les résultats. C'est ce que vygotsky appelle des fonctions psychiques supérieures tel que le langage intérieur, facteur principal de construction de connaissances. (vygotsky, 1997) (Dans Ouellet, 2011).

En effet, l'apprenant s'interroge sur la marche à suivre : « comment procéder ? », « par quoi devrais-je commencer ? » etc. Dans ce cas l'individu s'implique dans son apprentissage pour développer les attitudes adéquates (l'auto-questionnement et l'auto-évaluation).

5.1.2 Les interactions entre pairs

Selon Vygotsky, la construction des connaissances aurait une origine sociale. L'un des concepts clés de sa théorie c'est « la zone proximale de développement » qui implique deux niveaux de développement : celui atteint par le sujet et celui qu'il peut potentiellement atteindre avec l'aide d'un tiers. Il pense que le développement intellectuel comme le langage et la mémorisation ne sont accessibles que dans le cadre d'une interaction avec autrui. Ainsi, l'apprentissage serait un processus de construction en commun. (Ouellet, 2011)

Les interactions que l'on peut rencontrer dans une classe de langue sont principalement des interactions entre enseignant-apprenants ou apprenants-apprenant : « les interactions sociales (qui apparaissent) sous formes d'échanges, de point de vue, de discussion, d'argumentations, de confrontations cognitives,

favorisent une meilleure compréhension d'un problème, la recherche de solutions de même que l'acquisition de nouveaux savoirs à la fois collectifs et individuels ». (Arpin, 2001, p12) (Dans Ouellet, 2011, p61)

Dans la classe de littérature, la Co-construction permet aux partenaires de s'entraider en mettant en commun leurs savoirs et leurs savoir-faire pour un but commun. Lors de cette entraide des négociations et des justifications vont avoir lieu en vue de construire des connaissances et de mettre en lumière les différentes couches de sens. Durant cette situation, explique Ouellet, les échanges entre pairs mettent à jour des conflits cognitifs ayant pour origine des désaccords. C'est pourquoi l'approche socioconstructiviste préconise le travail de groupe.

5.1.3 La classe comme communauté

Établir un contexte de lecture socialisante, consiste à mettre en place des opportunités d'échanges, de dialogue, d'interactions et de confrontations afin de dégager les interprétations individuelles et de proposer des situations où les sens possibles du texte sont également l'objet de Co-construction.

La classe peut-être une communauté d'apprentissage dans la mesure où elle se définit comme un groupe formé d'élèves et d'un enseignant qui partagent des valeurs, des attitudes et des comportements. (Ouellet, 2011)

Vannhule, (1994, p54) soutient qu'avoir recours aux interactions sociales multiplie, enrichit ou transforme les interprétations au contact d'autrui. En effet chaque lecteur peut faire valoir ses lectures singulières tout en bénéficiant des autres possibilités proposées par ses pairs. Les différentes entrées dans le texte transforment celui-ci en un objet de questionnement permettant d'adopter divers jugements critiques. On s'éloigne ainsi de la conception de la classe comme une collection d'individus sollicités de temps à autre à donner leurs avis. La classe ainsi pensée met « en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales ». (Orellana, 2002, p68) (dans Ouellet, 2011, p66)

Tauveron, (2004) insiste elle aussi sur les effets bénéfiques d'une classe conçue comme une communauté de lecteurs, selon elle :

« Aucun élève n'est néanmoins capable à lui seul de revêtir successivement tous les costumes, de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour jeter des ponts, poser des questions au texte, leur trouver des réponses, imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et apporter pour chacune des preuves de validité, etc. C'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun cheminant le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice ».

En effet aucun lecteur novice ne peut à lui seul remplir tous les vides laissés par le texte. C'est dans la communauté qu'il trouvera l'aide nécessaire à une lecture experte. Cette pratique vise à faire émerger la compréhension du texte de manière collective. Tauveron ajoute que :

« C'est là une première raison d'ouvrir dans la classe un espace de négociation du sens, à laquelle s'ajoute immédiatement une deuxième : le plaisir de lecture n'est rien s'il n'est partagé, construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation. C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte ».

C'est pourquoi le rôle du professeur est avant tout de fournir un environnement stimulant où l'apprentissage se développe par la discussion et la réflexion et de faire prendre conscience aux apprenants lecteurs que plusieurs interprétations sont possibles et envisageables.

II De la réflexion théorique à la pratique

1. Le cercle de lecture

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006, p7) définissent le « cercle de lecture » comme étant « tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation ».

Ils s'accordent avec les théories de la réception des textes pour déclarer que la lecture loin d'être un processus linéaire et statique, serait plutôt un processus actif et interactif, un va et vient entre le lecteur et le texte : le lecteur va engager des transactions affectives et intellectuelles. La méthodologie des cercles de lecture repose sur les points suivants : lire, écrire, discuter, systématiser.

- La lecture individuelle active, à la fois centrée sur les transactions vécues par chacun, et orientée vers l'échange avec autrui ;
- La rédaction de notes de lecture en vue de les partager avec l'enseignant et les condisciples ;
- Les échanges au sein de la classe en vue d'élargir les transactions de départ et entrer dans les démarches d'interprétation qui implique le décodage de l'implicite du texte ;
- La systématisation des apprentissages réalisés.

Ils ajoutent que la classe ainsi pensée se transforme en une communauté de lecteurs. Cette conception de la classe s'inscrit dans le prolongement des orientations théoriques qui ont donné naissance à la notion de communauté interprétative qui se destine à devenir un moyen pertinent pour favoriser l'appropriation du phénomène littéraire et le développement des compétences langagières autonomes.

1.1 Les caractéristiques du cercle de lecture

Une caractéristique principale des cercles de lecture est que l'enseignant pratique des étayages réguliers. Le type de questions posées appelle plus à l'interférence et à l'émission d'hypothèse qu'au simple décodage du sens littéral.

La classe devient un lieu de négociation de sens où chacun s'implique. A l'instar de Vygotsky (1985), les auteurs de l'ouvrage « les cercles de lecture » soulignent que « grâce à la collaboration, l'enfant peut dépasser un stade de développement déjà atteint pour accéder à un niveau supérieur » (2006, p13)

1.2 Le rôle de l'enseignant

Dans ce contexte de cercle de lecture, les apprentissages de la lecture dépendent d'une gestion particulière de la classe : l'enseignant est celui qui encadre les interactions qui favorisent la construction des connaissances. Ces différentes interventions serviront à canaliser l'intersubjectivité constituée par les échanges. Terwagne, Vanhulle et Lafontaine se réfèrent à Bruner (1984), pour qui l'enseignant encadre et aide l'élève à trouver des solutions quand il est confronté à une situation de résolution de problème. Ceci met en avant la notion d' « étayage » opération selon laquelle un expert aide un moins expert que lui. L'enseignant, selon cette perspective pédagogique, n'est plus considéré comme un transmetteur de connaissances mais plutôt comme une personne ressource, un tuteur, un spécialiste, un entraîneur qui va guider l'apprenant dans toutes les activités et les diverses situations qu'il met en place.

1.3 Les enjeux des cercles de lecture

L'objectif de notre recherche est d'amener les étudiants à comprendre et à interpréter une œuvre littéraire. Un tel défi nécessite la maîtrise de compétences de lecture que nous espérons développer grâce au cercle de lecture littéraire.

1.4 Développer les compétences interprétatives

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006, p43) soutiennent que « c'est essentiellement dans les "blancs" du texte que s'alimentent l'activité effective et cognitive du lecteur d'une œuvre de fiction ». L'aspect affectif correspond à ces moments de forte empathie à travers lesquels le lecteur s'offre de vivre d'autres vies par procuration. Cette participation au monde du texte contribue à construire différentes couches de sens : « aux couches de sens littéral et implicite vient s'ajouter cette couche irréductible de sens personnel propre à chaque lecteur ». (Terwagne, et al, 2006, p43) Mais à ces moments d'empathie peuvent se mêler des moments de frustration que peut engendrer une œuvre littéraire quand elle va à l'encontre des habitus du lecteur. Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006, p43) postulent que de telles « ruptures cognitives pourront être dépassées plus facilement dans le cadre de discussions qui permettent la confrontation explicite des points de vue entre lecteurs ».

1.5 Le processus transactionnel

Il est convenu que la lecture est un acte transactionnel et interactif (Terwagne et al. 2006), qui suppose un véritable dialogue entre un lecteur et un texte.

D'après eux, deux positions caractérisent le processus transactionnel : la position « esthétique » (lire pour le plaisir) et la position « efférente » (lire pour transmettre des informations, un résumé à autrui, etc.). Ces deux positions sont vécues simultanément par le lecteur et c'est précisément ce que visent les cercles de lecture. Les transactions relèvent d'un double mouvement : « le lecteur se met à l'écoute du texte pour en percevoir le sens littéral et faire les inférences qu'il lui suggère » en d'autres moments « le lecteur lui répond ou l'interroge de manière personnelle » (Terwagne et al, 2006, p19)

En somme le processus transactionnel engage deux postures : la première est de type informatif et la seconde est de type créatif.

2. Stratégies de lecture

Notre étude s'inscrit dans une démarche qui met au centre le développement des capacités interprétatives de notre public. Pour atteindre nos objectifs, nous avons eu recours à des activités qui invitent les lecteurs à exprimer leurs points de vue sur le contenu de l'œuvre et la psychologie des personnages de Madame Bovary : Léon, Dupuis, Rodolphe Boulanger, Le père Rouault, L'abbé Bournisien, Homais, Charles Bovary et Emma Rouault.

Ainsi Missoune estime que Leon ressemble beaucoup à Emma parce qu'il rêve de vivre ailleurs et a lu des romans. Il est gentil. Ritaj pense que c'est lui qui a amené Emma à la faute, donc il n'est pas gentil. Yasmine, quant à elle, éprouve de l'admiration pour Emma parce qu'elle s'est endettée pour arranger sa maison et aspire à une vie meilleure malgré qu'elle s'ennuie éperdument dans sa triste maison. En somme, le texte a suscité chez les étudiants un débat fructueux et une pluralité d'interprétations.

Pour rendre compte de leur lecture personnelle, les étudiants devaient utiliser des stratégies de lectures particulières principalement celles qui leur permettraient de cerner la structure narrative, de caractériser les personnages et de comprendre leurs motivations (Giasson, 2005, p270) ils auront donc à appliquer les ressources de leur raisonnement pour y parvenir : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, le transfert, la déduction, l'induction, la généralisation, etc. (Cuq, Gruca, 2003, p112)

Partant du fait que le résumé a fait l'objet d'un enseignement au secondaire et à l'université et qu'il constitue un test révélateur de certaines qualités intellectuelles telles que la compréhension, l'analyse et la synthèse. Nous avons convié notre public, lors de leur lecture solitaire, à réduire le texte de Gustave Flaubert en soulignant les termes porteurs d'idées importantes, les passages significatifs, les caractères des personnages et la situation dans laquelle ils se trouvent. Cet effort d'analyse et de reformulation permet au lecteur d'organiser les faits et les événements pour les rapporter de façon personnelle. La sélection qu'il fera de ces éléments révèle sa manière de comprendre et d'interpréter l'histoire.

Ensuite nous leur avons demandé de faire la synthèse des informations lues, notées et soulignées.

Pour les séances des cercles de lecture, nous avons opté avec les étudiants pour un déroulement progressif c'est-à-dire nous avons organisé des discussions au fur et à mesure que les étudiants avancent dans la lecture de l'œuvre. Car alterner les moments de lecture solitaire avec les moments de discussion en groupe nous a semblé plus adapté pour les étudiants. Cette manière de procéder attise le plaisir de lecture et stimule les processus de compréhension et d'interprétation. Les multiples hypothèses de sens des uns et les interrogations et demandent d'explications des autres obligent les intervenants à justifier leurs suppositions par des indices du texte et à se remettre en questions si leurs propositions s'avèrent erronées. Cette technique permet à la fois d'instaurer des habitudes de lecture favorable à la réflexion et à l'initiation au travail interprétatif. Cette activité permet aussi aux étudiants d'interroger le texte.

2.1 Les niveaux de compréhension

Pour comprendre un texte, le lecteur doit passer par des étapes, chacune d'elle nécessite une habilité qu'on peut développer par le biais de deux questions :

- Questions littérales qui permettent de saisir les informations explicites. (compréhension littérale)
- Questions inférentielles exigeant l'usage d'un raisonnement, de la déduction. Ce type de question exige la mise en relation :
 - Des indices épars et dispersés dans le texte guident le lecteur à découvrir par la déduction et les inférences logiques certaines informations. (compréhension inférentielle)
 - Des informations textuelles et de ses propres connaissances par des inférences pragmatiques. (compréhension critique)
 - Des informations du texte et de sa vie personnelle. Le lecteur atteint le dernier niveau de compréhension : l'interprétation.

Nous nous sommes appuyé sur les théories les plus influentes en vue d'élaborer des questions susceptibles de développer la compétence interprétative des lecteurs en tant qu'instance productrice des sens. En effet, ces questions ont permis dans un premier moment à déclencher des discussions qui ont amené les étudiants à comprendre que le texte ne comporte pas seulement des informations directement significatives et/ou explicites.

Le texte de Madame Bovary foisonne de questionnements relatifs aux attitudes et aux comportements des personnages sans fournir des réponses. Il reste donc ouvert à plusieurs interprétations. Pour guider les lecteurs à lire entre les lignes, à deviner les sens cachés, à formuler des explications et des interprétations, nous leur avons demandé de tisser des liens entre deux informations prises séparément pour déduire de nouvelles informations. Cette mise en relation leur a permis de déduire des explications qui ne sont pas explicites dans le texte.

Nous avons ainsi amené les étudiants à une réflexion que le texte renferme des sens cachés : la compréhension d'un texte est compartimentée en plusieurs niveaux de sens. A la façon d'un iceberg, la partie visible constitue le sens explicite, la partie immergée constitue le sens implicite. Ils devaient donc deviner ou plus exactement inférer à partir d'indices se trouvant dans le texte. Ainsi ils ont pu, par exemple, facilement inférer les sentiments éprouvés par Emma par rapport à la question qu'elle se répétait : « Pourquoi, mon Dieu ! Me suis-je mariée ? ».

- ✓ Emma vivait toujours dans l'année suivante, ce qui est nécessaire à sa nature : Le malheur de Mme Bovary vient de Charles parce qu'il s'oppose à sa nature. Emma vit toujours dans l'avenir et dans l'imaginaire alors que son mari vit dans le présent et dans le réel.

Nous les avons conduits aussi à s'interroger sur les pensées secrètes des personnages et de leurs psychologies à partir d'une série de questions ciblées :

- Pourquoi des quatre ou cinq femmes romanesques qui vivaient en elle, il y en avait une qui était une snob, une femme admirant par ouï-dire le grand monde et ses beautés prestigieuses. Pendant quelque temps **Mme Bovary** ne sera que cette femme-là ?
- Pourquoi le moment passé dans le château (douze heures) lui fait paraître plus mesquine sa vie, plus basse et triste sa maison, plus laid et plus vulgaire son mari : « Quel pauvre homme ! Mon Dieu ! quel pauvre homme disait-elle tout bas en se mordant les lèvres. » ?
- Pourquoi **Léon** est-il tout à fait en homme ce que Mme Bovary est en femme ?
- Expliquez le passage : « Comme elle était triste, le dimanche, quand sonnaient les vêpres ! Elle écoutait, dans un hébètement attentif, tinter un à un les coups fêlés de la cloche (...) Et la cloche, à temps égaux, continuait sa sonnerie monotone qui se perdait dans la campagne. Tous les jours, à la même heure, le maître d'école, en bonnet de soie noire, ouvrait les auvents de sa maison, et le garde champêtre passait, portant son sabre sur sa blouse. Soir et matin les chevaux de la poste, trois par trois, traversaient la rue pour aller boire à la mare ».
- Pourquoi **Rodolphe** est-il celui qui a le mieux répondu à tout ce qu'il y avait de factice dans la nature Emma ?
- Pourquoi **Emma** est-elle bien loin de ce qu'elle a été, sans avoir cessé d'être la même femme : les effets derniers des aventures où sa complexion l'a entraînée démentent et aussi dénaturent cette complexion même ?
- Ce suicide n'est pas celui du remords, n'est pas précisément celui du désespoir ; c'est celui des rêves longtemps froissés, longtemps diminués, déçus enfin jusqu'à sentir qu'ils ne pourront renaître jamais.
- Pourquoi **Homais** a-t-il toujours le sentiment qu'il a une légère supériorité d'éducation sur les personnes environnantes sauf Mme Bovary, il la sent son égal ?
- Pourquoi Charles Bovary est-il décrit comme un être passif, qui n'est exactement rien par lui-même. Il aime profondément sa femme ; mais il l'aime comme elle veut ?

Ces questions ont permis aux étudiants d'échanger, de discuter, de revenir au texte pour réfuter un avis ou pour appuyer une interprétation. Ils se sont corrigés en utilisant des indices contenus dans le texte. Ils ont également exprimé des sentiments et des interrogations à propos des personnages. En somme, les discussions engagées ont montré un niveau plutôt acceptable d'interprétation.

III Présentation du dispositif de recueil de données

1. Présentation de l'échantillon

Ce travail est une étude de cas sur un groupe de 16 étudiants. Il s'agit d'un groupe hétérogène inscrit en troisième année LMD au département de français.

2. Déroulement de l'expérimentation

Nous présenterons dans ce qui suit l'activité mise en œuvre lors de notre expérimentation.

Après avoir sensibilisé les étudiants à travers les activités orales organisées lors des travaux de groupes où nous avons initié et sensibilisé les étudiants aux débats interprétatifs, aux cercles de lecture et à la lecture subjective et participative à travers laquelle les lecteurs se sont exprimés librement sur leurs appréciations, leurs émotions et leurs ressentis.

Nous avons dû compléter notre dispositif d'aide par une autre pratique au cours de laquelle nous avons invité les étudiants à rédiger une synthèse du support lu pour mesurer à quel point ils ont compris l'œuvre de Gustave Flaubert « Madame Bovary ». Pour répondre à cette question d'évaluation, ils devaient s'interroger sur la composition de l'œuvre : l'intrigue, les personnages, la structure interne etc. En somme, on attend des étudiants une réflexion personnelle sur cette œuvre, son enjeu, sa signification et sa portée.

Cette évaluation allait nous servir à vérifier si le dispositif d'aide mis en amont a été bénéfique pour notre public.

Pour analyser les copies de notre échantillon, nous nous sommes inspiré des travaux de Karl Canvat (1996) et de Jean-Louis Dufays.

Sur la base de ces recherches, notre grille d'analyse vise à dégager les indicateurs suivants :

- **La compréhension littérale** (constructions de sens du premier degré : le lecteur construit les sens des différentes phrases qui composent le texte et il passe à un niveau plus global d'élaboration des significations)
- **L'engagement esthétique** (le lecteur fait appel à son imaginaire, s'identifie à un ou plusieurs personnages ou convoque des expériences personnelles suscitées par la lecture de certains passages du texte)
- **L'analyse textuelle** (le lecteur fait appel à ses connaissances littéraires et à son raisonnement pour s'interroger sur les significations possibles)
- **L'évaluation/ Critique** (le lecteur évalue le texte selon certains jugements de valeur comme la morale, l'idéologie, l'éthique, l'émotionnelle, etc.)

3. Analyse du test

Lors de l'évaluation, il a été demandé aux étudiants de répondre à la question de synthèse suivante :

Emma aspire à vivre dans le monde de rêve dont parlent les romans : elle cherche éperdument son bonheur malheureusement le malheur a voulu que, âme romanesque, elle épouse l'homme le plus prosaïque qui soit. Est-elle victime de la fatalité ?

La méthodologie d'analyse des réponses des étudiants repose sur la grille ci-après :

Grille d'analyse

étudiants	compréhension littérale	engagement esthétique	analyse textuelle	évaluation/ critique
1	+	-	-	-
2	+	+	+	+
3	+	+	-	-
4	+	+	-	-
5	-	-	-	-
6	+	-	-	-
7	+	+	+	-
8	+	+	+	+
9	-	-	-	-
10	+	+	+	+
11	+	+	+	+
12	+	+	+	-
13	+	-	-	-
14	-	-	-	-
15	-	-	-	-
16	+	+	-	-

La lecture de ce tableau nous renseigne sur les quatre modes de lecture littéraire ; il en ressort que le mode de compréhension littérale qui correspond aux constructions de sens du premier degré où le lecteur construit les sens des différentes phrases qui composent le texte a atteint (75%). Quant au deuxième mode relatif à l'engagement esthétique où le lecteur en s'identifiant à un des personnages s'approprie le texte et l'apprécie a atteint (56,25%). Pour les constructions de sens du second degré (37,5%) des étudiants ont réussi à donner des explications et des interprétations au texte. Le quatrième mode de lecture correspondant aux jugements indique un taux de (25%).

4. Conclusion

Ainsi, à partir de ces résultats, il est possible de dire que ce léger progrès est dû au dispositif didactico-pédagogique, favorisant les cercles de lecture, mis en place à plus au moins aidé les étudiants à se former comme lecteurs éclairés.

Conclusion générale

À l'issue de cette étude qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de la lecture littéraire et au vu des résultats recueillis au début de cette recherche qui ont montré l'incapacité de notre échantillon à adopter une lecture interprétative et de remplir les « blancs » laissés par l'auteur. Nous nous sommes interrogé sur les pratiques enseignantes à mettre en œuvre en vue de faire entrer nos sujets dans ce monde de la lecture de textes littéraires et quel dispositif didactico-pédagogique faut-il recourir pour les aider à devenir des lecteurs actifs et éclairés.

Ainsi, nous avons supposé que le fait de mettre en place un dispositif pédagogique de discussion et d'écriture permettrait l'échange entre pairs, le développement de la compréhension et de l'interprétation, le sentiment de sécurité et surtout l'évolution de la compétence en lecture.

Notre recherche avait pour objectif la mise en œuvre d'interventions didactico-pédagogiques visant à aider les étudiants à surmonter certaines de leurs difficultés notamment la réalisation d'inférences, la production d'une synthèse, l'élargissement de leur compréhension et l'amélioration de leur processus interprétatif encore balbutiant

Ceci étant dit, nous pouvons affirmer que le dispositif d'aide sur les pratiques de lecture des étudiants est encourageant dans la mesure où nos sujets ont plus au moins réussi grâce aux cercles de lecture à développer leurs compétences de lecture du texte littéraire.

Néanmoins, nous admettons que mettre en place un dispositif didactique pour le texte littéraire est une tâche très complexe et ardue car le texte littéraire se distingue par sa singularité et sa polysémie. C'est pourquoi nous préconisons de revoir le volume horaire imparti à l'enseignement de ce module pour assurer un véritable apprentissage de la lecture des œuvres littéraires et d'intégrer, dans une future offre de formation, un module d'analyse textuelle pour redynamiser l'enseignement de la littérature.

La présente recherche a certes répondu aux questions ayant trait à sécuriser les étudiants pour lire, comprendre et interpréter une œuvre littéraire. Néanmoins d'autres recherches seront nécessaires pour enrichir et confirmer les conclusions de cette étude. Il serait intéressant de faire une étude longitudinale avec un large échantillon. Une autre piste de recherche serait de pratiquer la même étude en langue maternelle.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

1. Baril.Denis., (2008). Techniques de l'expression écrite et orale. Paris : Edition Dalloz.

2. Bergez, Daniel. Géraud, violaine V. Robrieux, Jean-Jaques, (2014) vocabulaire de l'analyse littéraire. Paris : Armand collin.
3. Biard, Jacqueline., Denis, Faustine., (1993). Didactique de texte littéraire. Paris : Edition Nathan.
4. Canvat, Karl., Legros, Georges., (2004) les valeurs de la littérature. Namur : Presse universitaire Namur.
5. Canvat Karl. (1999a). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion du genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
6. Cuq, Jean-Pierre., Gruca, Isabelle.,(2003) Cours de didactique de français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.
7. DufaysJean-Louis. Ledur Dominique., Gemenne Louis. (2015). Pour une lecture littéraire. (3e éd.). Bruxelles : Editions De Boeck.
8. Eco,Umberto., (1985). Lector in fabula. Paris : Grasset.
9. Goldenstein, Jean-Pierre., (2005). Lire le roman. Bruxelles : De Boeck.
10. Giasson,Joceline., (2008). La compréhension en lecture. (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
11. Giasson,Joceline., (2007). La lecture : de la théorie à la pratique. Bruxelles : De Boeck.
12. Iser, Wolfgang., (1978). Pour une lecture esthétique de la réception. Paris : Gallimard.
13. Iser, Wolfgang., (1985). L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique. Bruxelles : Mardaga.
14. Jonnaert, Philippe., (2009). Compétences et socioconstructivisme. (2009). Collection : Perspectives en éducation et formation.
15. Terwague, Serge., Vanhulle, Sabine. Lafontaine, Annette., (2008) Les cercles de lecture : Bruxelles : De boeck.

Articles et revues

1. Daunay, Bertrand. (2007) État des recherches en didactique de la littérature. Revue française de pédagogie. (n° 159), pages 139 à 189
2. Bertrand GERVAIS et Rachel BOUVET. (2007)Théories et pratiques de la lecture littéraire. Québec, Presses de l'Université du Québec.
3. Chartrand, Suzanne-G., (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Quebec. Revue des sciences de l'éducation. 37-58
4. Dufays, Jean-Louis., (2007). Le pluriel des réceptions effectives : débat théorique et enjeux didactique. Recherche 46, littérature.
5. Falardeau, Erick. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Revue des sciences de l'éducation. 673-694.
6. Herbert, Manon. (2004a) Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les moralités de lecture et de collaboration. Revue des sciences de l'éducation. 605-630

7. Jouve, Vincent.(2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. 105-114
8. La Fontaine, Annette, et al, (2005). Evaluation externe en 3^{ème} année de l'enseignement secondaire : pistes didactiques, Lecture. Ministère de la Communauté française Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique Service général du Pilotage du système éducatif.
9. Lebrun, Marlène., L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. 329-351.
10. Morais José, Pierre Régine & Kolinsky Régine (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant. Revue des sciences de l'éducation
11. Rouxel, Annie. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ?, in la lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements, CRDP de l'académie de versailles.
12. Tauveron, Catherine,. (2004) la lecture comme jeu, à l'école aussi, in lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements, CRDP
13. Vanhulle, Sabine. (1999). Concevoir des communautés de lecture : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. Revue des sciences de l'éducation. 651-674.

Thèses

1. Hebert, Manon. (2003) Co-élaboration du sens dans les cercles de littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre modalités de lecture et de collaboration. (Thèse de doctorat) Université de Montréal.
2. Lacelle, Nathalie. (2009) Modèle de lecture-spactature, à l'intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique. (thèse de doctorat) Université de Montréal.
3. Ouellet, Sébastien., (2011) le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature. (thèse de doctorat) Université de Toulouse.
4. Sauvaire, Marion., (2013). Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujet lecteurs divers ? (thèse de doctorat) Université de Toulouse.