

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

UNIVERSITE LARBI BEN M'HIDI – OUM EL BOUAGHI

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Ecole doctorale de français – Pôle Est

:

Mémoire
présenté en vue de l'obtention du

DIPLOME DE MAGISTER

Option : Didactique

intitulé

L'apprentissage de la lecture littéraire par le roman

**Le rôle du texte narratif
dans le développement des compétences de lecture
(Apprenants de 3^{ème} année universitaire LMD)**

Sous la direction du :

Dr Logbi Farida

Asma

Présenté par :

Mlle Kassi

devant le Jury composé de :

Président : Dr Guidoum Laarem, Maître de conférence, Université Mentouri, Constantine
Rapporteur : Dr Logbi Farida, Maître de conférence, Université Mentouri, Constantine

Examineur : Dr Hannachi Daouïa, Maître de conférence, Université Mentouri, Constantine

Année Universitaire 2011-2012

Dédicaces

À la mémoire de mes grands parents.

*Je dédie mon mémoire à mes chers parents à qui je dois ma vie,
mon bien-être, mon parcours et par-dessus tout mes plus
belles réussites.*

*À ma sœur Sofia, mon ange gardien qui veille sur moi depuis
toujours, qui me couvre de tendresse et me redonne confiance
dans les moments de faiblesse.*

*À mes deux amies intimes Karima et Zeineb qui m'ont très
fortement soutenu tout au long de mon parcours.*

*À mes amis ainsi qu'à toute ma famille dont la présence m'a
été d'un grand soutien.*

*Enfin je le dédie à toutes les personnes que je n'ai pas citées,
qu'elles trouvent à travers ce travail ma sincère
reconnaissance.*

Remerciements

Je remercie ma Directrice de recherche, le Docteur Logbi Farida qui a su me faire partager, tout au long de ce travail, son assiduité, sa patience et tout son savoir-faire. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance pour m'avoir si bien éclairée par des conseils judicieux et des orientations pertinentes.

Je remercie particulièrement mon amie Zeineb qui m'a soutenue dans des moments difficiles avec beaucoup d'abnégation et de patience et dont l'optimisme et l'enthousiasme ne m'ont jamais fait défaut. Qu'elle trouve dans ce présent travail l'expression de ma gratitude.

J'adresse également un grand remerciement à tous mes collègues et amis pour leurs discours d'encouragements réconfortants et leur soutien: Melle Hadid, Melle Lami Lilia, Melle Hamouche Sara, Mme Boumendjel, Mme Mohcen Sara.

*A mes enseignants et professeurs du département de français
qui ont été un véritable modèle de labeur et de persévérance :
Mme Meziane, M. Dadci, Mme Hanachi, Mme Bensaiïf.*

*Je remercie également les membres du jury qui se sont chargés
de la lecture de cet humble travail.*

Table des matières

Introduction générale	5
Première partie : CADRE THÉORIQUE	
Chapitre 1 : La lecture	10
Introduction.....	10
1. Définitions	10
1.1. Qu'est ce que lire ?.....	10
1.2. L'horizon d'attente.....	13
2. La lecture littéraire.....	15
2-1. L'objet : le texte littéraire	15
2-2. La lecture littéraire.....	16
2-3. Rôle de la littérature en classe de FLS.....	17
2.4. Les difficultés de lecture chez les étudiants de 3 ^{ème} année LMD.....	19
2.4.1 Qu'est ce qu'un stéréotype ?.....	20
3. Les approches de lecture en classe de langue.....	24
3.1- L'approche interculturelle en classe de FLS.....	21
3.1.1. Le passage d'une culture à une autre.....	22
3.1.2. L'impact de l'environnement socioculturel dans l'approche d'une œuvre littéraire en classe de FLS	23
3.2- L'approche cognitive.....	23
3.2.1. Culture et cognition dans une œuvre littéraire	24
3.3- L'approche communicative	26
3.3.1. Compréhension et oralité dans une approche communicative en classe de FLS	27
Conclusion	28

Chapitre 2 : Le développement des compétences de lecture littéraire à partir d'un roman.....29

Introduction.....	29
1- Qu'est ce qu'une compétence ?.....	29
1.1. Les compétences langagières.....	31
1.2. Les compétences encyclopédiques.....	32
1.3. Les compétences interprétatives.....	33
1.3.1 La compréhension.....	35
1.4. Les compétences interculturelles.....	35
1.4.1 Décentration et altérité lors d'une lecture littéraire.....	37
1.4.2 L'acquisition d'une culture étrangère dans une classe de langue...	38
1.5 Les compétences idéologiques.....	38
2. La communication en classe de FLE.....	40
3. Le roman.....	40
3.1 Définition du roman	40
3.2 Propositions didactiques pour lire un roman	41
Conclusion.....	43

Deuxième partie : ANALYSE DU CORPUS

Chapitre1 : Méthodologie..... 45

Introduction.....	45
1- Présentation de l'enquête.....	46
1.1. Méthodologie de travail.....	46
1.2. Lieu de l'enquête.....	47
1.3. Le module de littérature	47
1.3.1 Les objectifs du module.....	48
1.3.2 Le contenu du module.....	49
1.4. Présentation des romans choisis.....	49
1.4.1 Grille de lecture du roman <i>Madame Bovary</i>	50
1.4.2 Grille de lecture du roman <i>La Symphonie pastorale</i>	52
1.5. La population de recherche, les étudiants de 3ème année LMD	53
2. Le questionnaire.....	54

2.1. le pré-test.....	54
2.2. Présentation du questionnaire.....	55
2.3. Objectifs du questionnaire.....	57
3. Enquête socioculturelle auprès des étudiants de 3ème année en FLS système LMD	61
3.1 Objectifs de l'enquête.....	61
Conclusion.....	61
Chapitre 2 : Analyse du corpus.....	62
Introduction.....	62
1. Analyse des données	62
1.1 Résultats de l'identification	62
1.1.1. Répartition des apprenants selon le sexe et l'âge.....	65
1.1.2. Langue maternelle.....	63
1.1.3. Langues étrangères maîtrisées	64
1.1.4. Niveau d'instruction du père	63
1.1.5. Profession du père.....	63
1.1.6. Langues maîtrisées par le père.....	63
1.1.4. Niveau d'instruction de la mère	64
1.1.5. Profession de la mère.....	64
1.1.6. Langues maîtrisées par la mère.....	65
1.2 Résultats et analyse des résultats	65
1.2.1. Résultats de la partie 1 pré requis.....	66
1.2.2. Résultats de la partie Compétences interprétatives.....	71
1.2.3. Résultats de la partie Compétences encyclopédiques.....	82
1.2.4. Résultats de la partie Compétences interculturelles et idéologiques.....	85
1.2.5. Résultats de la partie Compétences langagières	93
Conclusion.....	104
Conclusion générale.....	107
Bibliographie.....	109
Annexes	112
Annexe 1 : Le questionnaire destiné aux apprenants.....	113
Annexe 2 : Le masque des données	120

Annexe 3 : Codification du questionnaire.....	125
Tableau 1 : Identification.....	125
Tableau 2 : Les pré requis.....	129
Tableau 3 : Les compétences interprétatives.....	134
Tableau 4 : Les compétences encyclopédiques.....	139
Tableau 5 : Les compétences interculturelles et idéologiques.	141
Tableau 6 : Les compétences langagières.....	145
Annexe 4 : Les copies des apprenants	150
Résumés (français, anglais, arabe).....

Introduction générale

INTRODUCTION GENERALE

Enseigner la littérature en classe de FLS suppose une méthodologie qui prenne en compte le niveau actuel des générations montantes des étudiants, une réalité ou plutôt des données, qui devraient orienter l'enseignant dans sa façon d'envisager l'enseignement des textes littéraires.

Nous voulons, dans le cadre de notre recherche : Didactique des textes littéraires, mettre le doigt sur la lecture littéraire, ses vertus et son impact dans le perfectionnement de la langue française.

Ainsi conçue, la lecture devient un moyen par le biais duquel nous essayerons d'améliorer le niveau de langue des étudiants, en développant chez eux certaines compétences : interculturelles, interprétatives, langagières et encyclopédiques. Une tâche qui s'avère complexe à l'instar de la nature du texte littéraire souvent jugé supérieur aux facultés de lecture et d'appréhension des apprenants. Ceci constitue notre principale motivation quant au choix de notre sujet : « **L'apprentissage de la lecture littéraire par le roman, le développement des compétences de lecture en classe de FLS** ». Suite à un constat sur terrain, les étudiants en classe de FLS ne disposent pas d'aptitudes nécessaires pour effectuer la lecture autonome d'une œuvre intégrale. Carences langagières, barrières culturelles sont des facteurs qui entravent la compréhension et favorisent le découragement et l'absence de l'élément de plaisir lors de la lecture d'un roman.

Ces difficultés mettent en évidence nos préoccupations et nous mènent à circonscrire notre démarche dans l'obligation d'adapter l'enseignement de la littérature aux besoins des étudiants pour atteindre nos objectifs :

- Un apprentissage plus efficace du français langue de spécialité par le biais de textes littéraires.
- La conception d'un programme d'enseignement du module de littérature à double visée : littéraire et didactique du FLS.

- Le développement des compétences communicatives en favorisant des débats assistés par l'enseignant sur les sujets traités dans le roman lors du cours.
- La réutilisation des acquis : vocabulaire et locutions dans des expressions orales lors de ces débats.
- Lecture autonome d'œuvres intégrales.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons posé des questions, en adéquation avec notre problématique :

La lecture du roman favorise-t-elle le développement de compétences de lecture ?

Cette question implique d'autres interrogations :

- La lecture littéraire permet-elle- aux étudiants d'améliorer leur niveau de langue ?
- Comment faire en sorte que l'étudiant en FLS conçoive la culture de l'autre avec tolérance et arrive à dépasser ses préjugés et stéréotypes pour un meilleur apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour répondre à ces questions, nous avons formulé notre hypothèse générale qui devrait convenir à nos attentes :

- La lecture de roman devrait permettre aux apprenants de développer des compétences de lecture.

D'autres hypothèses opérationnelles subsistent :

- La lecture d'un roman devrait permettre aux étudiants une acquisition de savoirs nouveaux.
- La lecture d'un roman devrait permettre aux étudiants de s'ouvrir sur d'autres horizons, accepter l'altérité afin de dépasser leurs préjugés pour acquérir une nouvelle culture.
- La lecture d'un roman devrait permettre aux étudiants une maîtrise de la langue : enrichir le vocabulaire, maîtriser les règles de grammaire, manier la langue plus aisément et communiquer avec plus de facilité.

C'est en nous fondons sur la partie pratique de notre recherche que nous envisageons de mettre à l'épreuve les fondements théoriques de notre travail et partant, confirmer ou infirmer nos hypothèses d'heuristiques.

Notre démarche consiste en :

- Un corpus qui inclut deux romans de littérature française donnés à lire aux étudiants.
- La confection d'une grille de lecture de ces deux romans.
- L'élaboration d'un instrument de mesure pour notre recherche qui consiste en un questionnaire.
- La remise aux apprenants du questionnaire qui s'articule autour du contenu des romans.
- La réalisation d'une enquête sociologique afin de distinguer les apprenants, en fonction des milieux dont ils sont issus, leur niveau et leurs aptitudes à acquérir la langue.
- Une analyse quantitative et qualitative des réponses données par les apprenants.
- Quelques propositions didactiques pour arriver à développer ces compétences en FLS et obtenir de meilleurs résultats.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre 1 : La lecture

Introduction

Nous essayerons, dans ce chapitre, de définir l'un des concepts clé de notre sujet, notamment la lecture que nous avons abordée de manière générale avant de nous étaler sur la lecture littéraire et ses spécificités, l'horizon d'attente ainsi que les difficultés de lecture constatées chez les étudiants. Nous donnerons également un aperçu des théories auxquelles nous avons recouru pour consolider notre recherche.

1. Définitions

1.1. Qu'est ce que lire ?

Au-delà d'un plaisir qui ne tarit pas et d'un savoir inépuisable fourni par un acte de lecture, subsiste un questionnement autour de cet acte, certainement complexe dans le champ de notre analyse « didactique de la littérature dans le cadre de l'enseignement du FLS ».

Mais tout d'abord et d'un point de vue général, penchons-nous sur la question fondamentale : **qu'est ce que la lecture ?**

C'est sans doute un processus entamé à la minute où le lecteur commence à parcourir des yeux le volume textuel fragmenté en signes; ceux-ci s'enchaînent les uns après les autres pour former une composante qui se tient syntaxiquement et sémantiquement et sont tout d'abord, reçus « en paquets », identifiés, puis mémorisés dans cette étape préliminaire de déchiffrement.

Envisagée sous cet angle, la lecture ne peut se détacher de cet aspect physique qui suppose la disposition cérébrale du lecteur à effectuer une anticipation suivie d'une compréhension puis d'une interprétation d'un texte lequel doit être lisible, constitué de phrases courtes et adaptées aux facultés de réception du lecteur.

Ce processus de repérage est qualifié de « **neurophysiologique** » et constitue l'un des cinq autres processus minutieusement établis et hiérarchisés selon leurs fonctions par Gilles Thérien in *La lecture*, Jouve, à savoir :

- processus neurophysiologique
- processus cognitif
- processus affectif
- processus argumentatif
- processus symbolique.

Nous trouvons dans chacune de ces dimensions des réponses pertinentes à nos questions, et surtout un espace large où situer aisément les étudiants en FLS face à cet acte de lecture ; nous tâcherons de souligner tous les paramètres sur lesquels se construit l'acte pour associer, par la suite, leur bien-fondé aux besoins de nos étudiants.

Il s'agit quant à la part de « cognition » fortement présente dans l'acte de lire, de la progression suggérée par l'auteur qui a, bien entendu, besoin d'enchaîner logiquement ses idées dans une opération de conversion des mots en unités de sens, offrant ainsi un savoir, une éloquence, un contenu dont les éléments se complètent en vue d'éclairer le lecteur et de l'impliquer dans le récit, autrement dit, un produit dont l'élaboration fait appel à des ressources que le lecteur est potentiellement en mesure de partager :

«Le texte met en jeu un savoir minimal que le lecteur doit posséder s'il veut poursuivre sa lecture ». ⁽¹⁾

Force est de mettre en évidence l'impact émotionnel provoqué par la lecture, comme Gilles Thérien l'a si bien indiqué, car lire demeure un engagement renforcé par la tournure intelligente des événements et l'effet que l'œuvre, quelle qu'elle soit, exerce sur le lecteur. Face à la puissance des mots, le lecteur est sensibilisé par la subtilité du message, réagit et laisse paraître une affectivité, d'où le phénomène de « reconnaissance » et « d'identification », dans les textes littéraires à titre d'exemple, générées par un rattachement émotionnel.

¹) JOUVE, V., *La lecture*, Hachette, 1993, p. 10.

Cette connexion d'ordre affectif s'inscrit dans le troisième processus nommé « processus affectif », toujours par Gilles Thérien qui, d'une part, met en avant l'intelligence de l'auteur dans son initiative de captiver et rendre docile son lectorat à l'œuvre, et ce à travers une disposition efficace du tableau qu'il expose en ces termes :

« plus le talent de l'auteur est grand, plus il est difficile de s'opposer à ses directives émotionnelles, plus l'œuvre est convaincante. C'est cette force de persuasion qui, étant un moyen d'enseignement et de prédication, est la source de notre attirance envers l'œuvre ». (1)

et d'autre part, fait état des capacités réflexives du lecteur face à un travail complexe, dont la lecture requiert un nombre d'aptitudes, à savoir : l'écoute puis l'appel constant à son vécu pour déchiffrer et comprendre .

Cela nous conduit au quatrième processus : « le processus argumentatif » de l'acte de lire.

Un texte s'écrit toujours dans un but précis que l'auteur tâche d'atteindre à travers une argumentation destinée à influencer le lecteur :

« quel que soit le type de texte, le lecteur est plus ou moins clairement toujours pris à parti. Il lui appartient cependant de reprendre ou non à son compte l'argumentation développée ». (2)

Ce dernier, en lisant, peut manifester une disposition à adhérer et prendre partie avec l'auteur dans les idées qu'il propose, tout en ayant recours à des arguments solides et fondés, ou au contraire, il peut développer une hostilité par rapport au récit et récuser en conséquence l'avis de l'auteur.

« la narration vise à amener l'interprétant potentiel (cas de la communication écrite) ou actuel(cas de la communication orale) à une certaine conclusion ou à l'en³ détourner ». (1)

Nous terminons l'approche de Gilles Thérien par le cinquième et dernier processus de lecture : « processus symbolique ». En effet, il résume une bonne partie de notre fondement théorique, car il s'agit de « l'imaginaire

¹) TODOROV, T., *Théorie de la littérature*, Seuil, 1965. p., 296.

²) JOUVE.V., op. cit. p. 12

³) Adam, J-M., *Le texte narratif*, Nathan, 1985, pp. 6-7.

collectif » à partir duquel sont engendrés modes de pensées, raisonnements et conceptions qui varient d'une personne à une autre, selon le milieu culturel. Par conséquent, il contribue de manière primordiale à la formation de l'identité culturelle de chacun.

« Le sens que l'on retire de la lecture va immédiatement prendre place dans le contexte culturel où évolue chaque lecteur ». (1)

C'est-à-dire, lors de la lecture, on ne cesse de se référer à son contexte initial, en matière d'apport de connaissances fondamentales, d'éthique et de valeurs.

« le sens en contexte de chaque lecture est valorisé en regard des autres objets du monde avec lesquels le lecteur a une relation. Le sens se fixe au niveau de l'imaginaire de chacun mais il rejoint, étant donné le caractère forcément collectif de sa formation, d'autres imaginaires existants, ceux qu'il partage avec les autres membres de son groupe ou de sa société ». (2)

1.2. L'horizon d'attente

Le lecteur représente un pôle déterminant dans l'affirmation du texte littéraire en tant qu'œuvre artistique. Le texte à lui seul, ne peut faire l'objet d'une analyse à proprement parler sans avoir été lu ; Faute de quoi, l'œuvre perdra son statut et ne sera pas sujette aux commentaires, aux critiques et à la pluralité des interprétations des lecteurs potentiels.

Nous touchons par là une notion fort importante : « l'horizon d'attente » : c'est l'ensemble des normes spécifiques d'une mentalité collective à une époque donnée, et qui trouvent leur origine dans la culture, cet élément fondateur de l'identité :

« On nomme horizon d'attente des modèles implicites de sujets, de formes et de contenus que la culture façonne ». (3)

Un écrit littéraire doit donc répondre à l'attente d'un public diversifié selon la compétence et le niveau intellectuel, encore faut-il tenir en ligne de compte

¹) Jouve, V., op. cit., p 12.

²) Thérien, G., in *La lecture*, op. cit., p. 10.

³ Schmitt.P., Viala, A., *Savoir- lire*, les Editions Didier, Paris, 1982, p.40.

la nature des textes, qui requièrent tantôt un lectorat unifié, tantôt un lectorat plus large, dont la perception des choses diffère en fonction de contextes socioculturels.

« Certains textes réclament des publics homogènes, d'autres s'adressent à des publics plus larges qui perçoivent des effets de sens différents. Il suffit, pour illustrer ce phénomène, d'observer les politiques des maisons d'édition : un ouvrage publié aux éditions de Minuit s'adresse généralement à des lecteurs experts, sensibles à l'évolution des formes littéraires; un ouvrage édité par Gallimard vise un lectorat plus large ».⁽¹⁾

Après la diversité des lectures et des réceptions dans la synchronie, Hans Robert Jauss met le doigt sur la diachronie, autrement dit, l'élément du temps qui mobilise des enjeux historiques quant à la manière d'appréhender le texte.

Le cours naturel des événements veut que l'œuvre change de facette avec le temps, car les thèmes abordés autrefois, se modifient pour satisfaire une actualité et s'adapter à un esprit nouveau: des concepts d'ordre social, religieux et idéologique sortent de leur cadre premier pour être perçus différemment aujourd'hui: le cas de Madame Bovary qui ne fait plus scandale désormais en est la parfaite illustration.

Telle est la force de l'œuvre littéraire dans sa capacité d'élargir les champs de réflexion d'une époque à une autre.

« L'une des propriétés du texte littéraire est de susciter dans des contextes historiques différents, des champs référentiels nouveaux. Le lecteur s'approprie le texte en l'inscrivant dans un nouveau champ référentiel défini par ses propres références culturelles² ». (1)

¹ Rouxel. A., *Qu'entend on par lecture littéraire ?* CRDP de Versailles, 2004, p. 2.

² Ibid ., p. 12.

2- La lecture littéraire

2.1. L'objet : le texte littéraire

Il serait judicieux, dans notre tentative d'établir une définition de ce que peut être une lecture littéraire essentiellement fondée sur trois pôles: auteur, texte et lecteur : de mettre l'accent dans un premier temps sur « l'objet » de la littérature: le texte littéraire, aussi bien dans sa forme que dans son fond.

Cet élément substantiel, notamment le texte, souvent chargé de raconter l'histoire jusqu'à en divulguer ses moindres faits, revêt aussi un caractère social irrévocablement palpable dans son interaction avec le monde extérieur : un univers où une société productrice de concepts et d'idées toutes confondues, voit sa diversité constituer une source cognitive, propice à l'inspiration puis à la création de tout écrivain.

Cela débouche forcément sur un texte dit polysémique, riche et complexe dans son mécanisme qui suppose:

- a) un profil stylistique paré d'une esthétique sujette à la créativité de l'auteur qui se doit, par la puissance des mots et la fluidité du style, de faire de son texte une œuvre d'art distinguée.
- b) Un fond, un contenu, un message transmis en différé, c'est-à-dire une communication différée dont l'objet est étroitement lié au réel, ce qui explique l'identification régulière du lecteur aux personnages et son adhésion au texte. Un phénomène indissociable de l'acte de lire et qui découle du processus d'interaction entre le lecteur et le texte, appelé « transaction » par Louise Rosenblatt, Professeur et Critique littéraire américaine de l'université de Miami.

On s'aperçoit, à partir de ces données, que le lecteur détient le pouvoir de faire fonctionner le texte littéraire, de l'enrichir et lui donner des dimensions à travers une pluralité d'interprétations variant d'un lecteur à un autre.

Cela est bien évidemment imputable à la nature de ce texte et à son fonctionnement qui génère une réaction, un avis, un sentiment quelconque, bref, une réflexion engagée de la part du lecteur.

C'est la « force » illocutoire du texte comme l'appellent certains linguistes.

Force est de souligner également le caractère symbolique de cet objet nommé par Umberto Eco « texte ouvert », autrement dit, un produit qui doit sa confection au puisement d'un fond commun de signes, de pensées et de comportements, mais, qui donne libre cours à des lectures et à des interprétations diverses dans le temps et dans l'espace.

2.2. La lecture littéraire

Le texte littéraire s'élargit, se vivifie et prend de nouvelles formes dès sa première lecture, une expérience esthétique valorisée par sa réception dans des milieux socioculturels différents et par un large lectorat englobant: élite, apprenants et lecteurs aux compétences limitées : tous à la recherche d'un sens que l'auteur délivrera dans son propre style après avoir sciemment fouillé, de manière consciente, dans ses ressources.

La lecture littéraire constitue donc un acte délibérément complexe, un projet ambitieux dans sa visée de joindre le réel au fictif, de construire un sens avec des images en mettant en jeu culture et cognition.

Néanmoins, la lecture mobilise la sensibilité du lecteur en fonction de ce qu'il parvient à concevoir de cet écrit rythmé par les intentions de l'auteur, et le conduit par conséquent à une démarche interprétative fondée sur son bagage culturel strictement lié à son environnement. En revanche lire une œuvre littéraire, c'est d'abord se heurter à la bienséance de la langue utilisée, de plus apprendre à savourer la notion de lecture elle-même, en se laissant emporter par le ton et la musicalité de ce genre d'écrit exclusivement réservé à toutes les souches, en l'occurrence les étudiants en FLE qui tâchent de s'approprier dans leur cadre pédagogique la matière et à en faire un exercice parmi tant d'autres.

Une activité dont les paramètres les plus élémentaires demeurent d'ordre culturel et identitaire, d'où la notion de « reconnaissance » omniprésente dans les approches traitant du sujet en question. S'identifier à un personnage, c'est rentrer dans sa peau et voir le monde avec ses yeux, favorisant ainsi la

souplesse de l'interaction : « lecture et texte » et facilitant par conséquent l'accès au vouloir dire de l'auteur.

Nous nous devons enfin de signaler la forme savante de la langue de littérature qui doit son génie à un code commun, déchiffrable mais magnifié par un auteur soucieux d'exprimer différemment et brillamment des « choses » tout simplement propres au commun des mortels.

2.3. Rôle de la littérature en classe de FLS

Nous tâchons dans le cadre de notre recherche, de mettre le doigt sur les différents atouts de la littérature et sur sa large contribution à l'acquisition de la langue française par les apprenants en classe de FLS. L'initiation de ces derniers à la lecture des textes littéraires, opaques et polysémiques, suppose un processus d'apprentissage bien élaboré, lequel vise à les amener à saisir des savoirs fondamentaux quant à la littérature en tant que discipline à part entière. L'étude d'une œuvre littéraire ne peut se faire séparément de son cadre spatio-temporel, soit son contexte de production qui renferme des éléments extralinguistiques tels que les influences de l'auteur, son école, son époque ...

Cependant la principale visée pédagogique dans la didactique de la littérature demeure, le cas échéant, celle de perfectionner et renforcer la langue des étudiants, leur conférant ainsi un terrain fertile de pratiques et d'exercices sur des textes que nous essayons de rendre accessibles. Pour ce faire, nous avons recours à une méthodologie appliquée et suivie par l'ensemble des enseignants chargés de ce module, et ce en vue d'assurer aux étudiants le développement de quelques compétences, lesquelles seront abordées ultérieurement.

Au delà du renforcement linguistique à travers l'acquisition d'un capital d'un lexique nouveau que l'étudiant n'utilise pas dans son simple entourage, et de locutions relevant d'un niveau de langue supérieur à celui de l'étudiant moyen, le module de littérature mène à la découverte et ouvre des horizons multiples susceptibles d'aider à mieux appréhender toute une culture étrangère.

Un module qui permet également de confronter les idées et les émotions à l'intérieur d'un espace propice à la comparaison de soi avec l'autre et ses réalités, et à l'interrogation quant aux thèmes abordés.

Nous essayons, à travers ce titre (Le rôle de la littérature en classe de FLE), de donner un aperçu sur les vertus de la littérature et son rôle efficace en classe de FLE. C'est pourquoi il serait nécessaire de nous arrêter sur certains points pour mieux cerner nos objectifs, tels que l'interculturel où l'étudiant parvient à connaître ce qui le singularise dans son propre environnement socioculturel. La mise en évidence de cette différence est redevable à un simple acte de lecture littéraire où il y a tant à connaître aussi bien sur le plan encyclopédique que langagier.

2.4. Les difficultés de lecture chez les étudiants de 3^{ème} année LMD

Issus de milieux différents, les étudiants en classe de FLS font face à des difficultés souvent handicapantes dans le cadre de leur formation.

Suite à un constat unanime sur lequel les enseignants s'accordent à dire que les carences des étudiants en classe de FLS, qui choisissent la spécialité pour les mauvais objectifs, représentent un obstacle fort dérangent aussi bien pour eux que pour les enseignants.

En espérant parfaire leur français, les étudiants oublient de s'interroger sur leurs facultés à adhérer aux programmes proposés et leurs prédispositions à manipuler l'outil, qu'est la langue, sans difficultés afin de progresser et mener à bien leur cursus.

Lors de chaque lecture, il est évident que l'étudiant s'égare à cause des stéréotypes qui prédominent dans ses jugements quant à un mode de vie différent ou à des concepts nouveaux. Ces préjugés peuvent entraver dans certains cas le déroulement de l'analyse de l'œuvre et affecter même son appréciation. De ce fait, l'enseignant, face à de semblables prises de position d'un étudiant qui refuse d'observer l'autre, doit adopter une attitude adéquate afin de l'aider à se familiariser avec ses représentations étrangères sans la moindre restriction :

« Les stéréotypes fournissent des représentations concrètes qui

permettent aux individus de catégoriser ce qu'ils ne connaissent pas personnellement ou avec quoi ils n'ont eu que des contacts occasionnels ». (¹)

Ces difficultés d'adhésion constatées chez l'ensemble des étudiants sont mises en évidence lorsqu'il est question d'éthique et de religion. Des thèmes sensibles où l'étudiant maintient un avis catégorique en fonction des interdits de son propre milieu, et par conséquent collabore peu, car lorsqu'il est question de religion par exemple, l'étudiant a tendance à rejeter toutes autres représentations qui puissent heurter sa sensibilité. Nous le prouverons dans la partie pratique où l'étudiant devra prendre position par rapport aux thèmes abordés dans les romans que nous avons choisis, donner son avis sur des questions d'ordres culturels, idéologiques ...

2.4.1. Qu'est ce qu'un stéréotype ?

« Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une, réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait à « une idée toute faite ». (²)

Forgés et éduqués là où ils ont grandi, les étudiants en classe de FLS ont un mode de pensée particulier qui leur est propre. Nombreuses sont donc les fois où leurs opinions convergent à cause de leurs représentations communes des différentes réalités approchées en cours. Mais qu'en est il des stéréotypes sur lesquels les étudiants butent en cas de décalage culturel ? Soit les idées toutes faites qu'ils attribuent naïvement aux objets et aux concepts, car l'ignorance et la réticence quant à « l'étranger » sont à l'origine de cette vision étroite du monde.

¹ Bertocchini, P., et Costanzo, E., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, 2008, p. 154.

² Cuq, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international 2003, p 224.

3- Les approches de lecture en classe de langue

3.1- L'approche interculturelle en classe de FLS

« La dimension de la relation avec les autres se manifeste par la reconnaissance (la valeur que les autres nous attribuent), l'unicité (la possibilité d'affirmer notre singularité) et la similarité (le besoin d'être reconnu comme appartenant à un groupe dont on partage certaines valeurs) » (1).

Dans son rôle d'éducateur, l'enseignant en classe de FLS se voit contraint d'orienter les regards vers une culture souvent porteuse d'éléments nouveaux aux apprenants. Nous allons longuement aborder dans les chapitres suivants les enjeux de la culture et ses influences sur la langue, soit l'interculturalité qui s'impose ici comme un point essentiel dans le cheminement de notre analyse. Savoir appréhender la culture étrangère en même temps que l'acquisition de la langue, constitue l'une des visées principales autour desquelles s'articule notre analyse.

Nous voulons dans cette optique souligner la nécessité d'aménager un terrain où faciliter « **la conversion culturelle** » des étudiants, et ce afin de concrétiser le contact avec l'autre et rendre véritablement compte de la notion d'altérité.

Cette démarche découle du besoin d'installer les paramètres de l'approche interculturelle dans l'apprentissage de la langue sans pour autant faire de la culture un objet d'étude, car notre objectif dans ce contexte demeure celui de permettre l'accès à l'œuvre littéraire par le biais des compétences interprétatives qui s'inculquent aux apprenants au fur et à mesure.

«La culture de l'autre n'est pas un objet d'étude, mais une relation à l'altérité qui implique un savoir faire interprétatif et la mise en place de critères de significations et de conditions de l'interprétation ». (2)

¹ De Carlo, M., *L'interculturel*, CLE International, 1998, p.91.

² Morlat, Jean-Marcel, *L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère*, Didactique des cultures en FLE, avril 2009.

Notre souci réside ici dans le fait de faire voir comment la culture intervient dans l'approche ou la lecture d'une œuvre littéraire.

Dès lors, la mise en évidence de cet élément favorise un meilleur rendement de la part des apprenants et rend possible l'acquisition de la langue française dans des situations diversifiées à l'instar de cette nouvelle culture.

3.1.1. Le passage d'une culture à une autre

« La relation complexe entre la culture maternelle de l'élève et la culture étrangère doit être instituée en objet de travail spécifique. Faute de quoi, la démarche pédagogique induit la transparence absolue entre deux systèmes d'interprétations différents ». (1)

Il incombe aux enseignants en classe de FLS la responsabilité de tenir compte de l'appartenance de l'étudiant à sa culture maternelle, celle-ci exerce des influences multiples sur son mode de pensée et revient à chacune de ses interprétations. La diversité et l'altérité omniprésentes dans les œuvres littéraires affirment le dépaysement et les difficultés d'adhésion de certaines notions fortement ancrées dans leurs univers respectifs. De ce fait, faire connaître « l'identité » de l'autre dans une perspective d'aménager un terrain d'entente et de communication devient une véritable obligation. Faute de quoi, des « malentendus culturels » généreraient et constitueraient des barrières entre l'étudiant et le roman par le biais duquel la langue est potentiellement acquise.

La vertu de cette démarche pédagogique consiste donc à amener l'étudiant à aller au-delà des stéréotypes et surtout développer chez lui la notion de tolérance vis-à-vis de l'inconnu, analyser ses comportements et le situer dans son espace.

¹ Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère. Recherches/Applications*, Hachette 1986, p.129.

3.1.2 L'impact de l'environnement socioculturel dans l'approche d'une œuvre littéraire en classe de FLS

« Le passage d'une culture à l'autre ne se fait pas exclusivement à travers une frontière nationale, mais aussi par la mise en relation de milieux aux références socio-culturelles différentes ». (1)

Force est de souligner la nécessité d'associer les éléments qui relèvent d'une culture étrangère rencontrés dans un roman, le cas échéant, à un milieu socio-culturel où s'alimentent les thèmes abordés à titre d'exemple.

Car les choses et leurs significations se précisent mieux lorsqu'elles se placent dans leur cadre initial. D'où la facilité qu'offre l'audio-visuel, à titre d'exemple, aux fidèles du petit écran lorsqu'il est question d'acquérir une langue étrangère et saisir l'ensemble des éléments extra-linguistiques qui l'entourent, contrairement à la lecture d'un roman où très souvent la langue est sujette à des figures de style et des sous-entendus.

Il est nécessaire a priori d'envisager un retour permanent à la référence où bien le milieu socio-culturel, lors de l'apprentissage de la langue, afin d'établir un champ de rencontre qui soit propice à l'enrichissement et la découverte de ce qu'est l'autre.

3.2. L'approche cognitive

« Aussi savant, pénétrant et perspicace soit-il, le lecteur ne peut embrasser l'ensemble des significations potentielles d'un texte littéraire ». (2)

Un savoir n'est pertinent que lorsqu'il est validé dans une situation concrète, car le sens des énoncés se précise mieux en fonction des paramètres du contexte qui clarifie le vouloir dire de l'auteur et oriente la compréhension des lecteurs potentiels d'une œuvre quelconque.

Nous plaçons l'œuvre littéraire dans cette optique de l'approche cognitive en vue de mettre en évidence les enjeux de la cognition lors d'une lecture littéraire en classe de FLS. Dès lors, un champ vaste de connaissances s'ouvre

¹ Zarate, G., p. 96.

² Gervais, B., et Bouvet, R., *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Presses de l'Université du Québec 2007, p. 62.

aux apprenants qui tentent de déchiffrer le vocabulaire utilisé en même temps que le savoir mobilisé dans un texte littéraire : Ce qui représente bien évidemment une double difficulté nécessitant un processus établi selon les facultés d'adhésion des apprenants.

Cela étant, une mise en situation devrait être constamment envisagée de manière à faciliter la compréhension et éveiller l'intérêt général. Autrement dit, associer les savoirs fraîchement acquis à des situations usuelles proches du cadre référentiel des apprenants.

« Il faut entendre par situation : « l'ensemble des circonstances dans les quelles une personne se trouve [...] ; l'ensemble des relations concrètes qui, à un moment donné, unissent un sujet [...] aux circonstances dans les quelles il doit vivre et agir ». (1) »

3.2.1 Culture et cognition dans une œuvre littéraire

« La pensée est une computation mentale de l'univers environnant, général ou spécifique, i. e. propre à une situation particulière, bien plus riche que de simples énoncés, puisque le sens linguistique n'est qu'une représentation incomplète de la pensée du locuteur, pensée qui d'ailleurs ne peut jamais être totalement recomposée ni restituée à l'identique, dans la mesure où locuteur et interlocuteur ne partagent jamais de connaissance mutuelle absolue ». (2) »

Locuteurs et interlocuteurs ne peuvent se rejoindre que partiellement au niveau de la pensée dans une situation de communication donnée.

La pensée étant propre à chacun diverge vaguement en fonction de l'univers cognitif dont l'individu est issu, général ou spécifique, c'est à dire à une échelle nationale ou communautaire, un milieu étendu ou restreint selon l'appartenance de l'individu en question.

¹ Ibid., p.62.

² Nour-Eddine Fath, "Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive", *Synergies Pays Scandinaves*, n° 4, 2009, p. 46.

Force est de constater la diversité culturelle qui favorise l'extension du champ cognitif d'un milieu donné, soit un bain de connaissances partagées et mises en situation pour comprendre et se faire comprendre. De ce fait, l'étranger ou l'intrus au même titre que l'apprenant d'une culture étrangère risque de mal saisir ou mal interpréter certains énoncés qui ne dévoilent qu'une infime partie du sens en l'absence d'une situation de réalisation concrète.

« Façonnant les paroles, les pensées et les comportements, la culture française est sous-jacente à toutes les activités de communications et est, de ce point de vue, intimement liée au langage. Elle préside aux mécanismes de production des énoncés et se répercute symétriquement sur les processus de leur interprétation ». (1)

Cela s'applique aux étudiants en classe de FLS qui se voient souvent déroutés par un élément linguistique sous entendu ou un sens implicite pertinemment caché telles que l'exigent les modalités de l'énonciation, dans un document littéraire en particulier où le style et la langue dépassent les capacités d'un apprenant moyen.

¹ Ibid., p. 46.

3.3. L'approche communicative

L'approche communicative vise le développement de la compétence communicative qui, comme l'explique Jean Pierre Cuq :

« ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue ».⁽¹⁾

Cette définition répond sciemment à nos objectifs d'apprentissage liés aux compétences communicatives que nous voulons développer chez les étudiants. Nous nous étalerons davantage sur la question dans le chapitre suivant pour démontrer la nécessité d'adapter le cours de littérature à cette exigence de reproduction orale suite à une compréhension. Une pratique qui se veut circonscrite dans un contexte littéraire tout en subissant les facteurs socio-culturels qui régissent l'usage de cette langue étrangère.

Une maîtrise grammaticale serait donc insuffisante dans cette optique, dans la mesure où la mise en situation requiert un savoir préliminaire, lequel favoriserait le positionnement des apprenants dans des contextes autres que les leurs en vue d'une meilleure appréhension de la matière en question. Comme le précise si bien Valérie Spaëth dans son article : Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

« La mise en place d'une communication en français autour de la situation d'apprentissage elle-même ne doit dans cette optique jamais être négligée ».⁽²⁾

¹ CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.2003, p., 245.

² SPAËTH, V., "Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE", *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 2, n. 1, Etudes didactiques, Octobre 2007, p. 47.

3.3.1 Compréhension et oralité dans une approche communicative en classe de FLS

« Les pédagogues et didacticiens s'accordent sur le fait que l'entrée dans la langue maternelle d'abord, puis étrangère, est assurée par la compréhension et la production de la parole et que l'entrée dans la lecture-écriture lui est subordonnée ». (¹)

Il est tout à fait clair que l'acquisition d'une langue maternelle ou étrangère, suppose l'initiative d'une prise de parole ; ceci favorise l'aptitude des apprenants à s'imprégner de la langue par une communication orale dans des contextes diversifiés selon la situation de l'acte de parole qui lui est associé. Ceci implique le besoin vital d'intégrer des débats oraux en cours et programmer l'oralité comme élément crucial dans le déroulement du cours. Mais cette activité demeure une partie intégrante du processus où l'on passe d'abord par la compréhension, la mise en situation des éléments engagés dans le cours avant la prise de parole.

« La compréhension n'est progressivement assurée dans une langue que lorsque la connexion entre la forme parlée et le sens en situation s'établit fortement ». (²)

La compréhension de l'œuvre suite à une étude approfondie et une analyse bien établie du roman doit donc précéder toute tentative de communication orale, faute de quoi le rendement escompté serait incomplet.

Procéder à un renforcement de la langue française par le biais du roman est de ce point de vue possible et peut être envisagé sous cet angle, à travers l'approche communicative qui contribue efficacement à l'acquisition de la langue française.

¹ Ibid., p., 43.

² Ibid., p., 44.

Conclusion

Nous avons essayé dans ce chapitre de rendre compte des paramètres sur lesquels repose l'acte de lecture à savoir : processus neurophysiologique, processus cognitif, processus affectif, processus argumentatif, processus symbolique ainsi que les modalités du texte littéraire, l'horizon d'attente et les lecteurs.

En visant les objectifs d'apprentissage nous envisageons en classe de FLS, les approches liées à l'analyse de la lecture littéraire ainsi que les difficultés de compréhension et d'adhésion rencontrées par une majorité d'apprenants suite à une mauvaise initiation à l'acquisition de la langue française.

Chapitre 2 : Le développement des compétences de lecture littéraire à partir d'un roman

Introduction

Ce deuxième chapitre est consacré à la définition des compétences que nous cherchons à évaluer chez les apprenants à savoir : compétences langagières, compétences encyclopédiques, interprétatives et interculturelles. Puis nous passerons à la définition du roman et la place qu'il tient dans la littérature, car le roman constitue l'outil principal de notre analyse et devrait par conséquent être mis en valeur en regard de sa complexité et sa polysémie.

Nous avons jugé utile pour clore ce chapitre de suggérer quelques propositions didactiques afin d'amener les apprenants à effectuer des lectures littéraires par eux mêmes.

1- Qu'est ce qu'une compétence ?

«Une compétence est formée de ressources cognitives et métacognitives, ainsi que des composantes affectives, sociales et sensorimotrices qui jouent un rôle parfois déterminant dans l'activation des connaissances » (1)

Apprendre consiste à avoir les compétences nécessaires qui permettent de réunir des informations, des connaissances, des idées et utiliser celles-ci afin de comprendre et traiter un problème donné.

Le terme compétence implique nécessairement des composantes sociales, cognitives, affectives et sensorimotrices.

Dans le cadre d'un apprentissage de la lecture qui est essentiellement le sujet de notre mémoire, nous allons tenter de démontrer que ces composantes réunies permettent justement d'avoir les compétences nécessaires pour pouvoir traiter le texte en question et accéder au sens.

A- Les composantes cognitives

¹ ALLAL Linda, "Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, L'énigme de la compétence". *Raisons éducatives*, n° 2 - 1999. p. 81.

Ces composantes consistent essentiellement à posséder certains savoirs et savoirs faire nécessaires à la compréhension du texte afin de définir ces savoirs : nous nous sommes référée à l'ouvrage : *Les cercles de lecture*, Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001, p. 14.

- **Des savoirs déclaratifs**

C'est une encyclopédie adéquate que doit avoir le lecteur autrement dit l'apprenant, cette encyclopédie est un ensemble de connaissances et d'expériences personnelles antérieures ou nouvellement acquises qui permettent à l'apprenant d'aborder le texte lu avec plus de facilité et de confiance.

L'apprenant devra donc user de toutes ces informations et ressources, et savoir les mettre en application pour effectuer sa lecture.

S'ajoute à cela le besoin d'avoir des connaissances ou devrait-t-on dire posséder une maîtrise suffisante de la langue dans laquelle est rédigé le texte, c'est-à-dire connaître le code dans lequel le texte a été écrit (graphie, morphologie, syntaxe et lexique).

- **Des savoirs faire procéduraux**

Ce sont des notions, des techniques d'analyse textuelles et des stratégies qui fournissent les premiers éléments pour aborder le texte, savoir lire entre les lignes et saisir avec aisance son sens caché. Pour ce faire, il est impératif que l'apprenant soit muni de ces savoirs procéduraux.

- **Des savoirs contextuels**

C'est savoir utiliser, appliquer toutes ses connaissances et ses savoirs procéduraux pour traiter un sujet ou un thème dans un texte donné, autrement dit situer l'ensemble de ses pré-requis dans un contexte bien défini.

B- les composantes affectives

Celles-ci représentent l'implication du lecteur « l'apprenant » et son attitude par rapport au texte.

En effet le lecteur doit être engagé par rapport au texte et à ce qu'il reflète afin d'émettre ses idées, ses opinions, défendre ses principes lors d'un

échange ou d'une discussion entre pairs ou entre apprenant et enseignant au sein d'une classe.

1.1 Les compétences langagières

Le développement d'une compétence langagière en didactique de littérature se fait à travers un travail régulier sur des textes littéraires.

Ceux-ci sont souvent consistants en matière de connaissances encyclopédiques, et surtout rédigés de manière à pousser l'apprenant à considérer les éléments linguistiques mobilisés dans le texte, et ce pour rendre possible le contact de l'apprenant avec les règles qui régissent la langue française.

Lorsqu'il lit, l'apprenant est confronté à une grammaire de la phrase, une syntaxe, une orthographe, une ponctuation, des temps verbaux, un lexique, des figures de style, des connecteurs pour assurer la cohésion des phrases, bref, des outils qui se tiennent pour former une composante sémantique délivrant un sens précis. Lequel ne sera pas déchiffré sans une manipulation adroite de la langue et la maîtrise de son fonctionnement.

Distinguer les registres de langue utilisés selon les penchants et les tendances stylistiques propres à chaque auteur est aussi l'un des enjeux de cette compétence. Il est primordial qu'il y ait une conscience de la part de l'apprenant quant à l'usage d'un niveau de langue et ses différentes caractéristiques.

L'incapacité de l'apprenant à déchiffrer les figures de style ainsi que certaines tournures rend inintelligible le texte littéraire à ses yeux.

Face à un style qu'il ne peut maîtriser sans l'aide d'un dictionnaire, une encyclopédie..., il va s'épuiser à chercher des significations qui ne collent pas forcément au contexte et se retrouvera au final éloigné du contenu et du bain littéraire.

Cela est dû essentiellement à ses multiples carences en matière de vocabulaire et à son bagage culturel limité. Ce retard ne favorise guère son

adhésion au sens d'une part et sa compréhension des sous-entendus de l'auteur d'autre part.

1.2 Les compétences encyclopédiques

On lit pour interpréter, réfléchir et s'informer. Tel est le but de cette compétence qu'on ne pourrait ignorer. Face à un discours spécialisé fréquemment utilisé en littérature selon les exigences du thème abordé, l'apprenant fait front à l'aspect encyclopédique qui s'ajoute au travail qu'il doit accomplir. Il se voit donc dans l'obligation d'identifier la nature du jargon employé dans le roman. Tantôt courant et tantôt savant, l'apprenant doit être capable d'associer ce vocabulaire à son champ d'emploi spécifique après l'avoir décodé pour saisir l'information véhiculée toujours par le biais de la langue.

Ceci est une opportunité propice à la documentation et à l'acquisition de savoirs nouveaux que la littérature transmet dans un bain purement artistique. La description de *Gustave Flaubert* dans « Madame Bovary » en est la parfaite illustration, une œuvre que l'auteur exploite pour peindre minutieusement le décor et l'ameublement d'une autre époque. Il n'hésite donc pas à citer des objets dont l'usage remonte aux siècles précédents.

1.3 Les compétences interprétatives

« *A fortiori la question de l'interprétation se pose pour les énoncés littéraires. Effectivement, il s'agit d'énoncés particulièrement riches en significations impliquées. De plus, ils proviennent souvent de contextes éloignés, soit historiquement (la langue et les codes culturels ont, changé), soit géographiquement (les savoirs culturels auxquels ils font allusion sont ignorés de nous) ».* (¹)

Les compétences que nous voulons développer chez les apprenants se croisent et s'enchevêtrent, car l'interprétation dans une lecture littéraire ne peut se faire sans le retour permanent à sa propre culture. Dès lors, distinguer les différents éléments de chaque compétence dans le but de clarifier le processus de notre recherche devient une nécessité absolue.

Dans notre corpus, *La symphonie Pastorale* et *Madame Bovary*, des questions diverses touchant la société et ses travers, sont abordées en sorte qu'elles peuvent heurter la sensibilité et la pudeur des apprenants.

Interculturalité et interprétation se complètent donc lors de chaque lecture. Cependant, le champ de réceptivité généralement rétréci par leur attachement à leur identité, oriente l'analyse et la compréhension des apprenants vers des questionnements aberrants, desquels peut découler un total refus de l'autre.

Le cas de l'adultère du personnage d'*Emma* dans le roman, *Madame Bovary*, entraîne des considérations morales et religieuses et surtout, un jugement de valeur sévère émis par la plupart des apprenants quant à la conduite de ce personnage.

Les différences d'ordre idéologique et socioculturel perturbent, dans ce cadre, la visibilité et entrave l'adhésion à la vie d'une époque donnée au sein d'une société sujette à des conventions différentes.

¹ Jenny, L., Méthodes et problèmes, L'interprétation, 2005.

Nous essayons, précisément pour cette raison, de juxtaposer les faits et les phénomènes des deux cultures dans une approche comparative pour faciliter la compréhension et amener les apprenants dans la bonne direction.

« Etudier les textes littéraires, cela revient, pour une grande part, à les interpréter, c'est-à-dire à en extraire des significations indirectes. Telle est la finalité de cette pratique pédagogique qu'est l'explication de texte ». (1)

La bonne interprétation de l'œuvre dépend donc de sa bonne compréhension. A partir de celle-ci, l'apprenant va s'approfondir dans les visions de l'auteur et déceler les différents sens cachés de l'œuvre à savoir ; les symboles du texte, son genre et ses visées.

Le traitement du texte littéraire exige la maîtrise de l'énonciation car savoir identifier les personnages et distinguer l'auteur ainsi que le degré de son implication aident considérablement l'apprenant à cerner le cheminement de l'histoire, mais il faut tout d'abord qu'il soit capable de placer l'énoncé littéraire dans son contexte et en fonction des éléments auxquels il renvoie.

Englobant des savoirs encyclopédiques et linguistiques à la fois, l'apprenant doit savoir, à travers l'explication, procéder à une mise en relation entre les énoncés et les réalités historiques, sociales et culturelles auxquelles ils se rapportent dans le texte littéraire.

L'interprétation d'un texte permet sa compréhension, cette ultime étape lors de laquelle on parvient à déterminer les difficultés majeures rencontrées au cours de la lecture, consiste également à engager des réflexions pour cerner un contenu précis, et ce en faisant constamment appel à ses connaissances linguistiques et encyclopédiques.

1.3.1. La compréhension

Pour pouvoir effectuer la lecture d'un texte et pouvoir le comprendre, le lecteur doit connaître le code dans lequel est écrit le texte.

¹ Ibid., 2005.

Mais connaître ce code ne suffit pas à la compréhension, il faut aussi avoir des connaissances antérieures et savoir les utiliser, les réadapter aux nouvelles connaissances acquises pour construire un sens.

L'acquisition de la compréhension chez l'apprenant c'est à la fois la mobilisation d'un savoir déjà acquis et redevable à son bagage socioculturel.

Un savoir auquel s'ajoutent les connaissances fraîchement transmises dans un code étranger qu'il doit lire et en développer en parallèle des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles.

Ce processus mène au sens véhiculé qui se construit à mesure que le lecteur potentiel où l'apprenant déchiffre les significations multiples du texte.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca(2004 :160) disent a ce propos :

« L'accès au sens se réalise par tâtonnements, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive ». (¹)

1.4 Les compétences interculturelles

En lisant une œuvre littéraire, l'apprenant se heurte à une culture étrangère à laquelle il doit impérativement s'ouvrir à mesure qu'il parcourt les pages de son roman. Costumes, mets, décors, coutumes, croyances sont les éléments constitutifs qui se complètent pour donner forme à cette culture respective.

Celle-ci étant fortement ancrée dans l'essence de l'œuvre et dans les idées qu'elle traite, contraint l'apprenant à sortir de son cocon et élargir son champ de vision.

« il importe de faire comprendre dans la classe de langue qu'il s'agit là surtout des effets de la méconnaissance, et que la réalité étrangère est un ensemble sophistiqué et subtil de valeurs, de comportements et de normes ». (²)

¹ CUQ, J-P et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2004.

² ZARATE, G., *Enseigner une culture étrangère. Recherches/Applications*, Hachette, 1986, p., 111.

Tel est l'un des principaux objectifs de l'enseignement de ce module de littérature en classe de FLS : orienter les regards vers l'autre en favorisant les échanges, la communication pour donner l'accès à un espace qu'orne la diversité de ses composants socioculturels.

De ce fait, atteindre cet objectif permet de faciliter l'élaboration de cette passerelle entre les deux cultures. Celles-ci s'entrechoquent souvent à cause des divergences au risque même de dérouter l'apprenant dans ses analyses et interprétations.

D'où la vitalité d'acclimater subtilement l'étrangeté culturelle à l'esprit de l'apprenant, lequel se borne à mettre en avant ses préjugés à chaque fois qu'il est question de moralité, de religion et autres.

Cependant, la vertu de la compétence interculturelle que nous cherchons à développer chez lui, consiste à ouvrir les frontières et le documenter au sujet de pratiques et de notions nouvelles touchant les différents domaines de la vie d'un étranger.

En d'autres termes, il s'agit de connaissances à portée culturelle extraites du roman et destinées à renforcer le bagage- souvent timide- des apprenants en classe de FLS.

Instaurer le dialogue, situer l'étudiant et sa culture maternelle par rapport à une culture étrangère, identifier cet inconnu en précisant ses valeurs, son ère historique et sa société, sont les principaux axes de notre démarche pour rendre possible le passage d'une culture à une autre.

Décentration, altérité, connexion sont les termes clés tournant autour de l'approche interculturelle qui est insérée machinalement dans la compétence en question.

Des termes qui permettent de préconiser en grande partie l'éveil de la curiosité, dans leur souci de cultiver un savoir et l'exploiter dans le perfectionnement de la langue française.

1.4.1 Décentration et altérité lors d'une lecture littéraire

Une lecture littéraire peut impliquer le lecteur de plusieurs façons en le propulsant dans un monde autre que le sien. Une fois informé de ce que le

texte tente de lui communiquer, il se positionne. Soit imprégné ou pas des idées traitées dans le roman, il se « décentre », s'alimente à partir des points de vue des autres et se met à considérer autrement les choses.

«La décentration est la capacité de se mettre à la place d'un autre, pour voir le monde comme il le voit sans pour autant renoncer à la façon dont on le voit soi même ». (¹)

Admettre de ce fait l'existence de l'autre conduit à la tolérance et à l'acceptation, à défaut de quoi, il ne peut y avoir ni contact ni enrichissement mutuel.

« Il s'agit donc d'admettre la pluralité, l'altérité tout en conservant son identité singulière ». (²)

Cela se joint à la fonction communicationnelle de la littérature où l'on est appelé à suivre l'autre dans ses habitudes culturelles, et connaître ce qui caractérise son ère sur le plan politique, social, artistique...

1.4.2. L'acquisition d'une culture étrangère dans une classe de langue

« Il est possible d'acquérir une culture, de l'améliorer, de l'élever, etc. Plus on apprend en effet, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'opérer ». (³)

Cette possibilité envisageable dans l'enseignement, laisse entendre certaines ambiguïtés si le processus d'apprentissage n'est pas bien déterminé.

En effet, le terme « culture » tel que nous l'avons défini au préalable, renferme une somme d'éléments reflétant : un temps, un espace, une histoire, bref, une identité à part entière.

« Les membres indigènes d'une culture ont acquis celle-ci de l'intérieur, naturellement, par inculcation ». (⁴)

Mais l'acquisition de cette culture par un étranger suppose la mise en évidence d'un décalage existant entre les deux cultures (maternelle et

¹ CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.2003, p., 66.

² Ibid., p., 66.

³ CUQ, J-P., op. cit. p. 63.

⁴ Ibid., p., 64.

étrangère) pour éviter les mauvaises interprétations. De plus, « l'étrangeté » à souligner dans la culture étrangère propose la nouveauté, le goût de la découverte et non pas le dépaysement qui prédomine souvent chez les apprenants.

1.5 Les compétences idéologiques

« L'ensemble des représentations mentales qui apparaissent dès lors que les hommes nouent entre eux des liens. Les mythes, les religions, les principes éthiques, les us et les coutumes, les programmes politiques sont, dans cette acception, des idéologies ».⁽¹⁾

La construction de nouvelles connaissances s'appuie chez les apprenants en classe de FLS, selon notre constat sur terrain, sur leurs pré requis et représentations personnelles du monde. L'interaction requise dans un cours de littérature contextualise un champ de savoirs nouveaux qui s'ajoutent aux anciens créant la situation d'apprentissage escomptée.

L'une des compétences que nous cherchons à développer : la compétence idéologique : comprendre un autre mode de pensée, s'adapter à une situation non familière selon les exigences de la littérature française, sont des axes sur lesquels nous nous attardons pour rendre claire la notion d'idéologie dans un cadre interactif à l'instar du module en question.

L'idéologie, constitue une somme d'idées véhiculées dans un texte littéraire structurant son noyau et faisant sa richesse idéologique.

Cet ensemble d'informations doit être compris et assimilé par les apprenants pour être concentré dans la même optique, et ce afin d'unifier les interprétations diverses émanant de cultures disparates.

« Il s'agit d'abord de définir quelle est l'opinion de l'auteur, les informations précises qu'il donne avant de les intégrer dans la construction de nouvelles connaissances ».⁽²⁾

Cela dit, rendre compte de l'aspect idéologique d'un texte littéraire est une nécessité absolue, car l'idéologie se définissant comme étant une somme de

¹ BAECHLER, J., *Qu'est-ce que l'idéologie ?*, Paris, Gallimard, 1976, p., 11.

² TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A., 2001, p. 194.

connaissances ancrées dans une culture définie, l'ouverture sur les idées d'autrui aussi nouvelles et excentriques soient elles devient une priorité pédagogique.

2. La communication en classe de FLS

La communication lors d'un cours de littérature aide à la compréhension de l'autre.

« Parler (interaction orale improvisée), lire (compréhension de textes écrits) ». ⁽¹⁾

En effet, les différences d'ordre idéologique et culturel posent problème aux apprenants au niveau de la compréhension. Nous encourageons comme stratégie d'enseignement des débats guidés par l'enseignant pour garantir une meilleure absorption du thème et un dépassement des conflits culturels et les malentendus qui peuvent surgir au cours de la lecture.

Un échange d'idée peut se révéler fructueux dans cette optique, car utiliser une langue étrangère pour parler d'une culture étrangère représente un défi majeur pour l'apprenant algérien.

Cela requiert l'expression et l'écoute dans un cadre pédagogique orchestré par l'enseignant. Toutefois, il est nécessaire que l'apprenant soit initié à l'impact de la culture sur la langue puis son influence en littérature.

3. Le roman

3.1 Définition du roman

« Le roman est un peu comme l'homme de la philosophie existentialiste : son existence précède son essence. Comment lui assigner des règles, puisqu'il n'est soumis à aucune nécessité de temps ou d'espace (ce qui, au contraire est le cas du théâtre) et qu'il peut, en droit, aborder n'importe quel sujet et de n'importe quelle manière ». ⁽²⁾

Cette définition du roman rend compte de sa richesse aussi bien au niveau du fond que de la forme. Un document qui s'écrit à un moment de l'histoire pour être sujet, au fil du temps, à une infinité de lectures et d'interprétations,

¹ Beacco J-C., Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette Livre, Paris, 2000, p., 21.

² Raimond, M., Le roman, Paris, Armond Colin 1989, p., 20.

car considéré souvent comme étant le vecteur auquel on assigne la tâche de perpétuer l'instant de son élaboration à travers les époques, ce genre littéraire n'obéit à aucune limite du temps ou de l'espace et son écho demeure retentissant des années voire des siècles après sa production dans le but de faire voir l'essentiel de ce que l'homme a vécu à un temps révolu.

Qu'il soit classique ou contemporain, le roman reflète la société dans toute sa diversité et relate son actualité dans une langue chargée d'effets stylistiques et d'unités d'émotion offrant ainsi toute la complexité qui caractérise un texte littéraire. Il s'agit de l'aspect polysémique qu'il revêt pour aborder toutes sortes de thèmes liés aux mœurs, à la religion, à l'idéologie ou encore aux progrès de la science.

De ce fait, le roman est l'instrument fiable et convoité par une élite pour éclairer, faire comprendre et lever le voile sur ce qui préoccupe l'homme depuis toujours.

3.2 Propositions didactiques pour lire un roman

Pour lire un texte il faut le comprendre, et comprendre un texte n'est pas le fait de recevoir le sens de manière directe. C'est en effet tout un processus comme nous l'avons expliqué préalablement : « nous construisons le sens ».

La construction du sens passe par des étapes comme nous l'indiquent Dufays, Gemenne et Ledur dans leur ouvrage (*Pour une lecture littéraire*, 2005), deux étapes que nous citons et dont nous donnons un bref aperçu.

1- La finalisation :

Tout lecteur aborde, dans un premier temps, un texte selon ses attentes, ses visions et ses propres valeurs. Un même texte ou un même roman n'est pas lu ou reçu de la même manière. Progressivement le lecteur passe par la suite à une seconde étape.

2- Le précadrage :

Il consiste en toute information que le lecteur suppose savoir autour du texte soit des informations sur l'auteur, sa vie, son époque, ses autres œuvres ou encore sur les courants auxquels il adhère.

Mais dans une situation d'apprentissage, le lecteur qui n'est tout autre que l'apprenant, n'a pas forcément des connaissances antérieures concernant les éléments extralinguistiques du roman. Cette méconnaissance peut être considérée comme un handicap (car l'apprenant se heurte à quelque chose de nouveau et risque de rencontrer des difficultés pour aborder le texte sans aucun point de repère), ou au contraire, cela peut être considéré comme un avantage, car l'apprenant par sa méconnaissance de tout ce qui il y a autour du roman, va pouvoir aborder celui-ci de façon neutre sans aucune influence extérieure quant à sa lecture.

Afin de faciliter aux apprenants l'acte de lecture, il est donc dans l'intérêt de l'enseignant de leur apprendre à savoir tirer profit du précadrage et ce en les guidant à l'aide de consignes, pour effectuer des lectures plus riches.

Mais l'étape du précadrage concerne uniquement les éléments extralinguistiques du texte, et comme nous l'avons précisé cela ne suffit pas à la compréhension. À l'aide d'autres séries de questions posées par l'enseignant, les apprenants vont apprendre progressivement de quelle manière aborder un roman et comment arriver à en dégager les éléments essentiels, leurs permettant d'acquérir des savoirs nouveaux, une culture et une compréhension tout en améliorant leur niveau en langue dans le cadre de l'enseignement apprentissage en FLE.

Voici quelques suggestions inspirées par l'ouvrage de Cuq et Gruca., (*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*) :

- repérer les mots clés grâce à des questions très précises (comme relever les champs lexicaux dans certains chapitres).
- relever les déictiques spatio-temporels afin de situer l'œuvre.
- mettre l'accent sur la manière dont se termine le chapitre et comment est entamé le chapitre qui suit et ce pour suivre l'enchaînement thématique de l'œuvre.
- poser des questions sur l'énonciation : (qui parle dans le roman ? à qui ? quels sont les discours présents dans le roman ?)

Conclusion

Nous concluons ce chapitre et notre partie théorique, par la mise en évidence des compétences de lecture qui devraient nous permettre de mieux cadrer notre travail dans la partie pratique qui suit et ce afin d'atteindre les objectifs exprimés au départ : développer des compétences langagières qui consistent en un renforcement de la langue française à travers des textes littéraires.

Des compétences encyclopédiques dont la visée consiste à informer et munir l'apprenant de savoirs nouveaux typiques d'autres cultures que la sienne.

Des compétences interprétatives qui visent à développer l'approche adéquate du texte ainsi que l'appréhension de son contenu et enfin des compétences interculturelles et idéologiques qui favorisent l'accès aux autres milieux socioculturels sans préjugés.

Nous comptons consolider la théorie par le biais d'un questionnaire, de deux romans à lire et d'une enquête socioculturelle suivie d'une analyse qualitative et quantitative.

Deuxième partie

Analyse du corpus

Chapitre 1 : Méthodologie

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons présenter notre corpus, composé de deux romans donnés à lire à des étudiants de 3^{ème} année fin de cycle en lettres françaises (système LMD). Après que les apprenants aient procédé à la lecture des deux romans, nous avons opté pour l'élaboration d'un questionnaire comme instrument de mesure qui, par son contenu et sa présentation, a contribué à bien préparer les étudiants à communiquer les réponses attendues afin d'évaluer leurs compétences en matière de lecture littéraire. Ces compétences citées et définies préalablement dans la partie théorique : (compétences langagières, compétences encyclopédiques, compétences interprétatives, compétences interculturelles et compétences idéologiques), seront évaluées à partir du questionnaire proposé aux étudiants.

Mais avant d'entamer la présentation de notre corpus, nous tenons à donner un bref rappel des hypothèses formulées précédemment dans la partie théorique :

Hypothèse générale :

- La lecture littéraire devrait permettre aux apprenants de développer des compétences de lecture.

Hypothèses opérationnelles :

- la lecture d'un roman devrait améliorer le niveau de langue des apprenants.
- La lecture littéraire devrait faciliter l'acquisition de savoirs nouveaux ainsi qu'une culture étrangère.
- La lecture littéraire devrait élargir leur vision du monde.
- La lecture devrait renforcer leurs capacités de compréhension et d'interprétation.

1. Présentation de l'enquête

1.1. Méthodologie de travail

Notre méthodologie de travail repose sur un processus que nous avons entamé durant l'année 2010-2011. Tout d'abord, il a été question de prendre connaissance des programmes enseignés au niveau du département de français, mais l'absence d'un programme unifié nous a mené à consulter quelques enseignants afin d'être éclairée sur le déroulement du cours de littérature.

Nous avons sollicité au départ certains collègues pour assister à leur cours mais nous avons été confrontée à un refus de leur part soulignant que leurs approches et méthodes de travail ne répondaient pas nécessairement aux besoins de notre recherche, car ils ne travaillaient pas sur des œuvres intégrales. Toutefois, une enseignante dont le programme convenait à nos objectifs de recherches s'est portée volontaire de nous recevoir lors de l'une de ses séances, et ce afin d'avoir un aperçu sur la méthode de travail appliquée. Dès lors, nous avons jugé indispensable de travailler sur deux romans, au lieu d'un, pour élargir le champ d'analyse et obtenir un maximum de réponses de la part des apprenants. Un troisième roman, à l'instar de ce qu'a fait l'enseignante en question, aurait servi à mieux évaluer les compétences de lecture de ceux-ci, mais cela déboucherait sur un questionnaire trop long duquel les enquêtés seraient susceptibles de se lasser avant même d'en achever la lecture (Mucchielli, 1982).

Après la lecture des romans, les apprenants ont répondu à notre questionnaire, une procédure qui s'est étalée sur plusieurs séances durant lesquelles les apprenants ont répondu par parties.

La passation se fait toujours en fin de séance afin de ne pas perturber le déroulement du cours. Mais l'indisponibilité de certains apprenants a retardé la procédure à cause des absences engendrant ainsi un décalage, lequel nous a obligé à programmer des séances supplémentaires, aussi nous étions parfois contrainte d'intervenir pour expliquer le contenu de certaines questions et lever l'ambiguïté.

Après la récolte des données, nous avons procédé à un dépouillement à l'issue duquel les questionnaires vierges ont été exclus, quant à ceux contenant des non réponses, nous les avons gardés pour leur aspect révélateur dans l'analyse.

1.2. Lieu de l'enquête

L'université Mentouri de Constantine constitue un lieu d'enquête adéquat à notre recherche et ce pour deux raisons :

D'une part, nos études universitaires ont été faites dans cette faculté qui se situe à proximité de notre lieu de résidence , ce qui nous a permis d'accomplir ce travail avec facilité et aisance.

D'autre part, c'est l'une des universités à avoir adopté le nouveau système (LMD) et d'où sont sorties les premières promotions.

Nous avons effectué notre enquête au mois de novembre 2010.

1.3 Le module de littérature

La littérature occupe une place primordiale dans l'enseignement de la langue française en tant que langue étrangère. Cette importance est prouvée par la dénomination même du département : Département de langue et littérature françaises. Le module de littérature est enseigné dès la première année de licence ayant pour objet l'enseignement de la littérature, il consiste essentiellement à inculquer les bases élémentaires qui relèvent du domaine de la littérature, et ce à travers une programmation méthodologique de l'étude des genres et des courants littéraires dans le cadre du FLE.

1.3.1. Les objectifs du module

Cela implique la nécessité de confronter les idées et les valeurs des apprenants dans un débat dirigé par l'enseignant.

Cette approche communicative, à laquelle recourt la majorité des enseignants chargés de ce module, assure un échange fructueux entre les apprenants en classe et leur facilite la prise de parole pour exprimer leurs opinions quant aux thèmes abordés. Une activité propice à l'expression orale

impliquant l'écoute de l'autre et l'obligation d'aller au delà de la différence afin de rétrécir les distances et s'enrichir mutuellement.

- Faire découvrir aux apprenants une littérature d'auteurs magrébins d'expression française tel que Kateb Yacine, Malek Hadad, Mouloud Feraoun, Nina Bouraoui et autres, et diverses littératures de cultures étrangères à titre d'exemple Tolstoï, Proust, Zola, Baudelaire.....

- Initier à la recherche littéraire et ce, à travers un enseignement spécialisé afin de permettre à l'apprenant d'aiguiser son sens critique d'une œuvre littéraire, et passer ainsi d'une lecture superficielle à une lecture approfondie et réfléchie.

Compte tenu du fait qu'il n'existe pas d'instructions officielles nous permettant de citer les objectifs du module de littérature, nous avons dû patienter pour qu'un comité pédagogique ait lieu entre les enseignants du module en question formés d'un maître assistant, un professeur, de deux vacataires et que ces derniers élaborent par eux-mêmes les objectifs d'apprentissage suivants :

Après avoir suivi le cours, l'étudiant :

- 1- connaîtra les courants littéraires du 19^{ème} siècle (romantisme, réalisme, naturalisme).
- 2- aura des connaissances de base de l'œuvre des écrivains français majeurs des courants littéraires étudiés.
- 3- aura des connaissances des contextes littéraire, historique, et social de quelques œuvres représentatives de la période étudiée et saura analyser ces textes oralement et par écrit.

1.3.2. Le contenu du module

Le déroulement d'un cours de littérature se fonde principalement sur le débat et l'argumentation, suite à une lecture intégrale du roman par les apprenants.

Ceux-ci sont dotés au début du semestre d'un roman qu'ils doivent lire afin d'élaborer une fiche de lecture.

Un portrait de l'auteur doit être dressé dans lequel l'accent est notamment mis sur ses influences et tendances littéraires, son parcours, son style d'écriture ...etc. Le développement de ces points permet aux apprenants une meilleure approche du roman et leur fournit des données nécessaires à l'appréhension du contexte de son élaboration tel que le cadre spatio-temporel de l'œuvre à titre d'exemple.

1.4 Présentation des romans choisis

Le choix des romans de notre corpus a été fait en fonction du programme suivi par l'enseignante. Il s'agit de deux romans :

Le premier s'intitule *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. Ce roman s'imprègne de réalisme et de romantisme, deux courants dominants au 19^{ème} siècle. Un roman qui relate l'histoire de l'une des plus célèbres héroïnes de la littérature française : *Emma Bovary*. L'histoire d'une femme dont le désir excessif de faire partie d'une classe sociale où elle ne trouvait pas sa place et la quête d'un idéal qu'elle ne parviendra jamais à atteindre l'ont conduite à vivre au dessus de ses moyens et à commettre l'adultère. Une situation qui l'entraîne dans la déchéance et les dérives jusqu'à ce qu'elle finisse par se donner la mort.

Le deuxième ouvrage a pour titre *La symphonie pastorale*, d'André Gide. Un roman écrit sous forme de journal intime d'un pasteur qui recueille une jeune fille non voyante et essaie de lui faire découvrir le monde en s'occupant personnellement de son instruction et de son éducation.

Ce roman traite du conflit entre la morale religieuse et les sentiments humains, toute l'œuvre est traversée par un dilemme fondamental : comment concilier la religion, les valeurs morales et l'envie de vivre pleinement son existence dépourvue de toute contrainte ?

Le choix de ces deux romans a été fort avantageux quant aux objectifs visés, car les thèmes qui s'y rapportent captivent l'attention des apprenants et les poussent à s'identifier, se projeter, se poser des questions et à réfléchir.

1.4.1 Grille de lecture du roman *Madame Bovary*

Titre	Madame Bovary
Auteur	Gustave Flaubert
Genre	roman
Date de parution	1857
Edition	Michel Lévy
Courants dominants	Romantisme, réalisme
Caractéristique du courant littéraire	La description, l'imaginaire.
Type de discours	indirect
Types de textes	Descriptif, narratif
Registres de langue	Soutenu, courant
Degré d'implication du narrateur dans son discours	omniscient
Caractéristiques du personnage principal	Une jeune femme belle, élégante, rêveuse, ambitieuse, autoritaire, égoïste, nerveuse, dépressive.....
Position de l'auteur par rapport au personnage principal	L'auteur entre en polémique avec le personnage principal
Caractéristiques des autres personnages	Charles Bovary : peu ambitieux, naïf. Homais : pathétique Rodolphe : rustre, sans scrupule et opportuniste.
Cadre spatio-temporel	19 ^{ème} siècle, villes de Yanville et Rouen
Temps dominants	Imparfait, passé simple
Champs lexicaux présents	La maladie, l'imaginaire, l'amour
Thèmes dominants	L'amour, la souffrance,

1.4.2 Grille de lecture du roman *La symphonie pastorale*

Titre	La symphonie pastorale
Auteur	André Gide
Genre	Roman
Date de parution	1919
Edition	Nouvelle revue française, n r f, Paris.
Courants dominants	symbolisme
Caractéristique du courant littéraire	L'abstrait, la suggestion, l'implicite, la métaphore,....etc
Qui parle	Le narrateur est le personnage principal du roman, c'est le pasteur.
Type de discours	Indirect et direct
Types de textes	Descriptif, narratif.
Registres de langue	Soutenu, courant.
Degré d'implication du narrateur dans son discours	Très impliqué
Caractéristiques du personnage principal	Religieux, âgé, modeste, simple, a le sens du devoir, partagé, égoïste, tourmenté.
Position de l'auteur par rapport au personnage principal	
Caractéristiques des autres personnages	Le pasteur : religieux, généreux, acariâtre, opportuniste. Amélie : austère, charitable ayant le sens du devoir, taciturne. Jack : croyant, rebelle, calme. Gertrude : belle, vertueuse, avide de connaissances, a l'esprit vif, directe et spontanée, naïve.
Cadre spatio-temporel	20 ^{ème} siècle
Temps dominants	Imparfait, plus que parfait du subjonctif, conditionnel passé.
Champs lexicaux présents	La maladie, la nature, la musique
Thèmes dominants	L'amour interdit, la cécité, la religion, la naïveté.

1.5. La population de recherche : les étudiants de 3^{ème} année (LMD)

Notre échantillon consiste en une section de 3^{ème} année composée de 3 groupes. Cependant, le 3^{ème} groupe a refusé catégoriquement de répondre à notre questionnaire. Un refus qui pourrait être dû à une lecture incomplète ou à une connaissance superficielle des romans en question. Effectivement, nous avons constaté, d'après notre expérience, que la plupart des apprenants recourent à Internet pour extraire des résumés et des fiches de lectures au détriment d'une lecture intégrale. Cette réticence pourrait aussi s'expliquer par le fait que répondre à un questionnaire d'un tel volume constituerait pour certains apprenants une tâche qu'ils ne sont pas capables d'assumer à cause de leur insécurité linguistique, nous avons donc été contrainte de rétrécir notre échantillon et de nous contenter de deux groupes uniquement.

Dans les deux groupes restants, il est à signaler qu'un bon nombre d'étudiants se sont absentes tandis que d'autres ont également refusé de répondre à notre questionnaire.

Face à ce refus de coopération, ayant entraîné la réduction de notre échantillon, notre public hétérogène est désormais composé de 49 apprenants, âgés entre 20 et 32 ans, il compte (41) filles, soit 83,67% et de (8) garçons soit 16,32%.

79,59% des apprenants sont âgés de 20 à 25 ans.

16,33% des apprenants sont âgés de 25 à 30 ans.

4,08 des apprenants sont âgés de plus de 30 ans.

Le choix de l'échantillon a été fait de manière aléatoire, aucun critère spécifique ne nécessite un choix particulier.

2- LE QUESTIONNAIRE

« Un questionnaire doit remplir deux fonctions : il doit traduire des objectifs de recherche en questions spécifiques auxquelles la personne interrogée peut répondre, et il doit inciter la personne interrogée à coopérer à l'enquête et à fournir les informations correctement ». (¹)

2.1. Le pré-test

Avant l'élaboration définitive du questionnaire, nous avons tout d'abord procédé à un pré-test pour mettre à l'épreuve notre instrument de mesure, il est donc nécessaire de passer par cette première étape avant de valider notre enquête.

Les objectifs du pré-test sont de :

- Dégager les facteurs de confusion.
- Prendre en compte les difficultés linguistiques des apprenants et assurer la clarté et la précision des termes utilisés.
- Améliorer le contenu du questionnaire en nous basant sur les réponses et les remarques données par les questionnés.

Nous avons choisi un nombre restreint de 8 apprenants auxquels nous avons proposé le questionnaire pendant le pré-test.

Dans le questionnaire initial nous n'avions pas jugé utile d'introduire des questions cafeteria mais après le pré-test nous avons remarqué que les apprenants avaient du mal à faire des choix dans les réponses déjà présentes, nous avons donc modifié certaines questions en leur donnant la liberté de proposer d'autres réponses que celles déjà suggérées comme pour les questions n° 1 et n° 4.

¹ BOYD. H., WESTFALL.R dans Claude Javeau, 1982, *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*, Editions de l'Université de Bruxelles/les Editions d'Organisation, Paris, 3^e éd.

Nous avons également été confrontée dans les questions fermées à un problème d'authenticité des réponses où les apprenants répondaient de manière aléatoire, nous avons donc été contrainte d'ajouter d'autres questions pour nous assurer de l'authenticité des réponses émises par les questionnés comme pour les questions n° 10, n° 28, n° 31.

Nous avons supprimé deux questions dans la partie consacrée aux compétences interculturelles car, après avoir lu les réponses, nous avons eu une impression de redondance, les enquêtés répondaient aux questions de la même manière.

Il y a lieu de signaler que lors de la passation du pré-test, le problème de la maîtrise de la langue nous a fortement marquée et nous avons dû, par la suite, nous passer d'un registre de langue soutenu et opter pour un vocabulaire très simple qui soit abordable et accessible à tous les apprenants.

2.2. Présentation du questionnaire

Nous avons opté pour différents modèles de questions lors de l'élaboration du questionnaire, notamment des questions fermées, des questions ouvertes et des questions cafétéria.

Les questions fermées sont destinées à classer les réponses récoltées dans des catégories d'analyse déjà prévues et facilitent ainsi une analyse quantitative.

Les questions ouvertes, quant à elles, permettent aux apprenants de répondre librement, d'émettre leurs opinions nous permettant ainsi de les évaluer sur le plan linguistique et interculturel.

Quant aux questions cafétéria, elles donnent aux apprenants la possibilité de proposer des réponses autres que celles déjà exprimées, en évitant à la fois de trop s'étaler et de sortir du sujet. Ce questionnaire a été élaboré à partir des éléments suivants :

- 1) Consultations d'une abondante littérature ayant un rapport étroit avec le thème de recherche.
- 2) A partir du travail de Roger Mucchielli : Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale.

Dans le but d'obtenir des résultats qui répondent efficacement à nos recherches, nous avons inclus dans notre questionnaire, une fiche de renseignement par laquelle débute celui-ci.

Cette fiche composée de 10 questions nous servira par la suite dans notre enquête sociologique. L'élaboration des questions se fait sous forme de rubriques : dans chaque rubrique les questions s'enchaînent de manière successive et sont en relations les unes avec les autres.

La première partie est formée de 12 questions qui se rapportent aux connaissances antérieures des enquêtés « apprenants » quant à la lecture.

Dans la deuxième partie nous entrons directement dans le vif du sujet.

Composée de 15 questions, cette partie représente la compétence interprétative.

La troisième partie représente les compétences encyclopédiques, elle est composée de 3 questions.

La quatrième partie représentant les compétences interculturelles et les compétences idéologiques, est composée de 12 questions.

Après concertation avec notre encadreur, nous avons jugé utile de travailler sur les compétences interculturelles et idéologiques parallèlement car ces deux dernières étant très imbriquées, sont difficilement dissociables. Nous avons par conséquent décidé de les regrouper dans une seule et même partie.

La cinquième et dernière partie représentant les compétences langagières, est composée de 5 questions.

2.3. Objectifs du questionnaire

Etant donné que notre travail repose sur la lecture de deux romans, et qu'à travers une série de questions proposées, nous essayons d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises au départ, nous attribuons à chacune des questions un objectif.

En outre, il est à signaler qu'il n'est pas nécessaire de formuler ou de reprendre les mêmes objectifs pour des questions qui se répètent dans les deux romans.

2.3.1. Objectifs de la première partie

Il s'agit de vérifier dans cette partie les prédispositions des apprenants à effectuer des lectures en langue française, en les interrogeant sur leurs lectures antérieures et toutes les connaissances qui s'y rapportent.

2.3.2. Objectifs de la deuxième partie

À partir de cette deuxième partie qui représente les compétences interprétatives, nous voulons vérifier si l'apprenant après avoir lu les romans, serait apte à comprendre, interpréter, appréhender et à atteindre le sens du texte.

- À partir des questions 12, 12.1, 13, nous voulons voir si l'apprenant est capable de déterminer la position de l'auteur ou du narrateur dans l'œuvre.
- S'il est capable de relever les marques énonciatives dans le texte.
- La question 14 vise à contrôler la capacité de l'apprenant à identifier le genre du roman en fonction de ses caractéristiques (le style, la description...).
- La question 14.1 prétend cerner l'évolution du personnage dans le roman.
- La question 15 a pour but de vérifier si l'apprenant a le sens de l'analyse nécessaire à l'appréhension et au suivi du cheminement de l'histoire (l'évolution des sentiments du pasteur, à mesure que Gertrude grandissait et embellissait).
- La question 16 est motivée par la vérification de la capacité de l'apprenant à suivre la progression thématique de l'histoire.
- La question 19.2 est une question introductive à celle qui suit.
- Les questions 19.3, 19.4 et 14.1 visent à voir si l'apprenant est en mesure de maîtriser sa subjectivité lors de sa lecture vis-à-vis d'un acte immoral, d'un personnage impudique ou encore d'une conduite qui va à l'encontre de ses valeurs.

2.3.3. Objectifs de la troisième partie

La troisième partie qui représente les compétences encyclopédiques, nous permet de savoir si la lecture de romans conduit l'apprenant à acquérir un ensemble de connaissances qui lui facilitent l'ouverture sur le monde.

- Par la question 20 nous voulons vérifier si l'apprenant dispose d'un capital lexical suffisamment riche lui permettant de faire la distinction entre un discours scientifique et un discours littéraire.
- La question 21 cible la détermination de l'apport culturel du roman à l'apprenant suite à sa lecture littéraire.
- La question 22 tend à savoir si les connaissances et les pré requis de l'apprenant lui permettent une meilleure accessibilité au style de l'auteur quant à ses descriptions.

2.3.4. Objectifs de la quatrième partie

Cette partie quant à elle, représente d'une part, les compétences interculturelles et ambitionne de vérifier si l'apprenant dégage une ouverture sur une culture autre que la sienne, mettant de côté ses stéréotypes et clichés lors de sa lecture. D'autre part, les compétences idéologiques permettant à leur tour de connaître les représentations personnelles des apprenants et vérifier si celles-ci entravent leur compréhension du texte.

- La question 23 est une question introductive qui vise à voir les représentations personnelles de l'apprenant afin de le mettre en condition pour mieux appréhender les questions à visées interculturelles qui suivent.
- La question 24 devrait permettre de vérifier si l'apprenant a su évaluer l'impact du scandale provoqué et interpréter la réaction de la société dans le contexte de l'époque, dans le roman.
- Par les questions 25, 25.1 nous aimerions voir si les stéréotypes que se font les apprenants de la société occidentale n'influent pas sur leur jugement quant aux valeurs de celle-ci.

- La question 26 cible le jugement de l'apprenant sur l'acte d'adultère (acte permis ou puni) dans une société non musulmane.
- Par la question 27 nous souhaitons nous informer si l'apprenant possède des connaissances concernant l'acte d'adoption dans le christianisme.
- Introductive, la question 28 vise à positionner l'apprenant sur un terrain autre que le sien et l'amener à porter un jugement sur la conduite d'un homme de religion et ce pour le préparer à aborder les questions qui suivent.
- Nous visons à travers la question 29 à connaître si l'apprenant est capable de faire preuve d'indulgence vis-à-vis d'un péché commis par un pasteur et un imam (s'il porte un regard différent, plus sévère sur l'acte de l'un par rapport à l'autre).
- À travers la question 30, nous voulons savoir si les apprenants peuvent admettre sans réticence les travers de leur société et en parler ouvertement jusqu'à condamner avec objectivité les actes et les erreurs d'un père de famille.
- À travers la question 31 Nous voulons connaître la prise de position de l'apprenant, quant aux sentiments amoureux qu'éprouve un homme âgé pour une jeune adolescente, autrement dit, s'il condamne fermement ce genre de relation, ou plutôt est tolérant en fonction des stéréotypes de sa société.

2.3.5 Objectifs de la cinquième partie

La cinquième et dernière partie représente les compétences langagières, qui visent à cerner le niveau de l'apprenant par rapport à ses connaissances et ses carences linguistiques.

- La question 32 nous permet de voir si l'apprenant possède un bagage linguistique lui permettant de détecter les champs lexicaux renvoyant aux thèmes abordés dans le roman.
- La question 33 nous permet de nous assurer s'il est apte à différencier les divers registres de langue.

- Les questions 34 et 35 ont pour objectif de vérifier la maîtrise de l'apprenant au niveau de la conjugaison, autrement dit, s'il sait repérer les différents modes et temps et s'il arrive à les employer dans les différents types de textes.
- La question 36 vise à vérifier si l'apprenant est capable d'identifier les diverses figures de styles dans un texte.

3. Enquête socioculturelle auprès des étudiants de 3^{ème} année en FLS système LMD

Cette enquête socioculturelle nous sert de point de départ dans l'analyse de notre corpus, à laquelle nous joignons les hypothèses suivantes:

- Les apprenants dont les parents, ou l'un des deux, appartiennent à un milieu francophone sont plus portés sur la lecture que les autres.
- Dans ce même cas, ces apprenants bénéficient d'une plus grande facilité à lire, à comprendre et à manier la langue.
- Les apprenants issus d'un milieu arabophone, n'ont pas forcément des carences au niveau de la langue et en lecture.

3.1. Objectifs de l'enquête

Identification des enquêtés quant à leurs pré requis au niveau des langues maîtrisées ainsi qu'au milieu dont ils sont issus.

Observation de l'influence du milieu familial sur l'apprenant quant à l'importance de la lecture pour lui.

Pour ce faire, nous présentons l'analyse de notre questionnaire sous forme de graphiques représentant les deux catégories d'apprenants sur lesquelles nous allons travailler, autrement dit les apprenants issus d'un milieu francophone et les apprenants issus d'un milieu arabophone.

Conclusion

La mise en évidence des éléments de l'enquête facilite l'entrée dans le deuxième chapitre : le rappel des hypothèses, la méthodologie de travail, la présentation du module de littérature ainsi que son contenu et ses objectifs, la grille de lecture des deux romans et la présentation du questionnaire avec ses objectifs facilitent pleinement l'analyse des données dans le chapitre qui suit.

Chapitre 2 : Analyse du corpus

Introduction

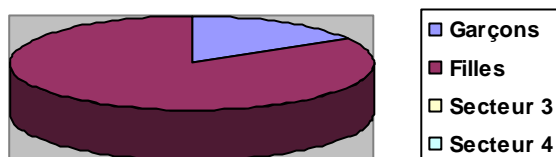
Dans ce chapitre, nous allons nous consacrer au traitement des données et pour ce faire, nous aurons recours à deux sortes d'analyses : une analyse quantitative basée sur des statistiques illustrée par des graphiques et une analyse qualitative fondée sur l'analyse de contenu.

1. Analyse des données

1.1. Résultats de l'identification

Notre échantillon comporte : 49 apprenants, 41 filles soit (83,67%) et 8 garçons soit (16,32%).

Graphique représentant la population de recherche :



1.1.1. Répartition des apprenants selon le sexe et l'âge

Sur un total de 41 filles : 33 filles soit (80,49%) sont âgées de 20 à 25ans.

Sur un total 8 garçons : 6 garçons soit (75%) sont âgés de 20 à 25ans.

6 filles soit (14,63%) sont âgées de 25 à 30ans.

2 garçons soit (25%) âgés de 25 à 30ans.

2 filles soit (4,88%) sont âgées de plus de 30ans.

1.1.2. Langue maternelle

100% des apprenants désignent l'arabe comme langue maternelle. Un seul apprenant signale l'Amazigh comme étant sa langue maternelle.

1.1.3. Langues étrangères maîtrisées

2 apprenants soit (4,08%) disent ne pas maîtriser le français en tant que langue étrangère.

47 apprenants soit (95,92%) disent maîtriser le français en tant que langue étrangère.

1.1.4-Niveau d'instruction du père

Sur un total de 49 parents, 5 pères de famille soit (10,20%) ne sont pas instruits, 5 autres soit (10,20%) ont le niveau de premier palier, 7 soit (14,28%) ont le niveau du second palier, 11 soit (22,44) ont le niveau de terminal, et 21 soit (42,85%) sont universitaires.

1.1.5- Profession du père

Sur un total de 49 parents, 5 pères de famille soit (10,20%) sont sans profession.

Sur un total de 49 parents, 21 pères de famille soit (42,25%) sont des cadres moyens.

Sur un total de 49 parents, 23 pères de famille soit (46,93%) sont des cadres supérieurs.

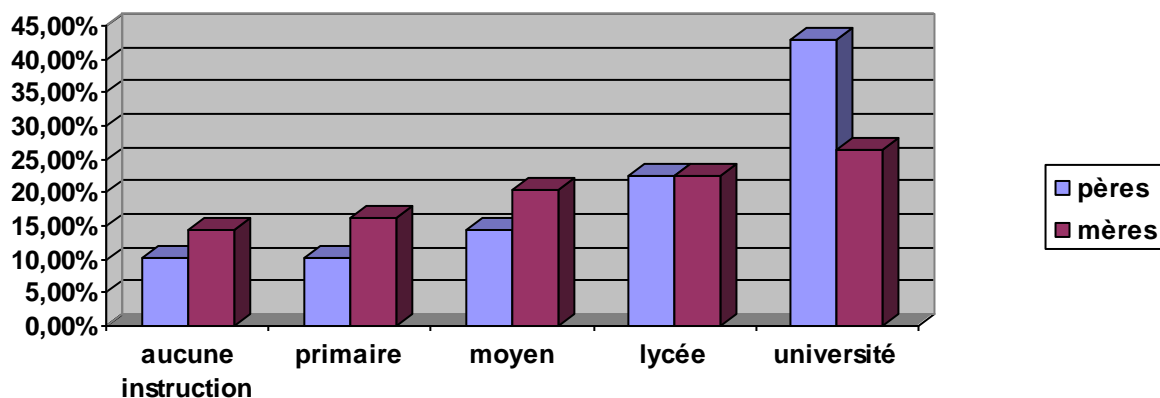
1.1.6- Langues maîtrisées par le père

Sur un total de 49 parents, 15 pères de famille soit (30,61%) maîtrisent uniquement l'arabe, 28 soit (57,14%) maîtrisent l'arabe et le français, et 6 pères de famille soit (12,24%) maîtrisent l'arabe, le français et une 3^{ème} langue.

1.1.7- Niveau d'instruction de la mère

sur un total de 49 parents 7 mères de famille soit (14,28%) ne sont pas du tout instruites, 8 soit (16,32%) ont le niveau primaire, 10 soit (20,40%) ont le niveau moyen, 11 soit (22,44%) ont le niveau lycée, et 13 soit (26,53%) ont fait des études supérieures.

Graphique représentant le niveau d'instruction des parents :



1.1.8- Profession de la mère

Sur un total de 49 parents, 30 mères de famille soit (61,22%) sont sans profession.

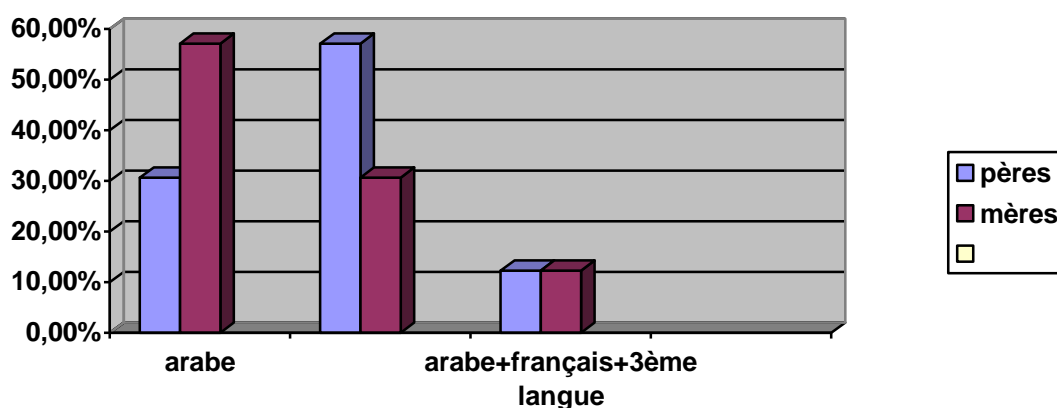
Sur un total de 49 parents, 3 mères de famille soit (6,2%) sont des cadres moyens.

Sur un total de 49 parents, 16 mères de famille soit (32,65%) sont des cadres supérieurs.

1.1.9- Langues maîtrisées par la mère

Sur un total de 49 parents, 28 mères de famille soit (57.14%) maîtrisent uniquement l'arabe, 15 soit (30.61%) maîtrisent l'arabe et le français et 6 soit (12.24%) maîtrisent le français en plus d'une autre langue étrangère.

Graphique représentant les langues maîtrisées par les parents :



La majorité des apprenants ont des parents de niveau universitaire ou d'un niveau intellectuel moyen.

À l'hypothèse qui dit que les apprenants issus de milieux francophones sont plus favorisés à la lecture que ceux issus de milieux arabophones, nous attribuons les questions 5,10 qui permettent de sonder la fréquence de lecture des apprenants.

1.2 Résultats et analyse des résultats

Les résultats relevés dans cette partie sont présentés à l'état brut.

Nous tenons à signaler que nous avons effectué une lecture croisée des réponses, nous n'avons pas respecté une linéarité car il y a un certain nombre de questions qui se complètent lesquelles pour être analysées nous contraignent à revenir sur les questions qui les précèdent selon les objectifs que nous nous sommes tracés.

Nous aimerions clarifier un autre point concernant les non-réponses, en effet, nous n'avons pas inclus dans le questionnaire des réponses telles que :

« pas de réponse », « je l'ignore », ou « sans opinion », et ce afin de ne pas encourager les sujets questionnés à opter pour la facilité face à des questions auxquelles ils trouvent des difficultés à répondre.

Néanmoins, cela n'exclut pas le fait d'obtenir des questionnaires dans lesquels les sujets ne répondent pas à certaines questions. Nous considérons que les non-réponses doivent être comptabilisées et analysées car celles-ci sont très significatives dans le cadre de notre objet de recherche.

1.2.1 Résultats de la partie 1 pré requis

1 : Quels sont vos passe-temps favoris en dehors des études ?

Les apprenants dont les numéros sont les suivants : (2,4,6,8,10,14,15,18,25, 32,37,38,40,44,46,49) ont classé la lecture en première et deuxième position en tant que passe-temps.

Les n°(1,5,11,17,19,20,34) l'ont classée en 3^{ème} position, les n° (7,9,12,13,36,45) l'ont classé en 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} position et les n° (3,16,21,22 23,24,26,27,28, 29,30,31,33,35,39,41,42,43,47,48) ne l'ont pas du tout cité parmi leurs moyens de distraction.

Comme le montre le graphique ci-dessous, 32.65% des apprenants ont classé la lecture en priorité dans leur passe temps.

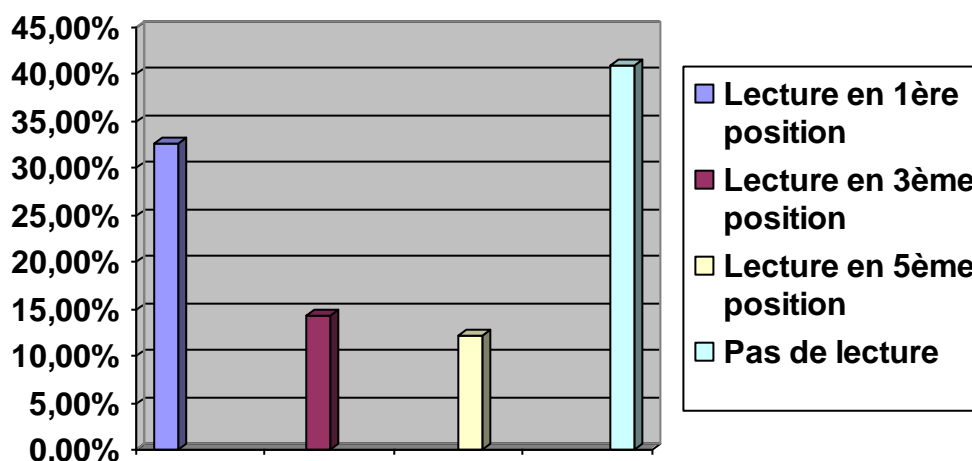
14.28% l'ont classé en 3^{ème} position.

12.24% l'ont classé en 5^{ème} et dernière position.

40.81% ne l'ont pas citée parmi leurs moyens de distraction.

Déjà à ce niveau de notre enquête, nous constatons que le pôle d'attraction des apprenants est plus axé sur la télé, le cinéma que sur la lecture.

Graphique représentant la priorité de la lecture chez les apprenants



2 : Lisez-vous ?

46 soit 93.87% apprenants ont répondu que oui ils lisent, seuls 3 soit 6.12% apprenants n° (33,41et42) ont répondu que non ils ne lisent pas.

Le pourcentage des apprenants qui disent lire contredit les estimations réalisées dans la question qui précède celle-ci. Alors que 93.87% des apprenants disent lire, 40.81% des apprenants n'ont pas cité la lecture parmi leurs hobbies, mais cette question est également introductive aux questions qui vont suivre, celles-ci nous permettent de vérifier l'authenticité des réponses des apprenants quant à leurs lectures.

3 : À partir de quand, avez-vous commencé à effectuer des lectures ?

20.40% des apprenants n° (7,8,9,10,11,14,19,27,28,44) ont répondu avoir commencé à effectuer des lectures depuis le cycle du primaire.

Les 38.77% n° (2,4,6 ,13,15,17,18, 22,24,25,30,37,38,39,40,45,47, 48,49) ont répondu avoir commencé à lire au cycle moyen, et 40.81% n° (1,3,5,12,16,20,21,23,26,29 ,31,32 ,33,34,35,36,41, 42, 43,46) ont répondu avoir commencé à lire au secondaire.

Les statistiques montrent que la majorité des apprenants soit 40.81% ont commencé à effectuer des lectures très tardivement.

En comparant les réponses de la question n° 3 à celles de la question n° 1, nous constatons que les lectures effectuées par les apprenants sont

uniquement celles qui leur sont imposées par les programmes d'enseignement et qu'en dehors des programmes scolaires les étudiants n'ont pas la passion de la lecture.

4 : Quels sont vos choix en matière de lecture ?

39 soit 79.59% des apprenants ont sélectionné le roman comme choix prioritaire dans leurs lectures.

En raison du choix de notre corpus qui porte sur la lecture de romans, nous avons essayé d'estimer le nombre d'apprenants portés sur ce genre littéraire, et ce pour vérifier s'ils sont habitués à ce type de lecture.

Les résultats obtenus ont répondu positivement à nos attentes, en effet la majorité des apprenants ont sélectionné le roman comme choix premier dans leur lecture, un point qui nous aide à mieux aborder notre problématique.

5 : Quelle est la fréquence de vos lectures ?

Les apprenants n°(1,2,4,6,7,9,11,14,18,19) disent qu'ils lisent 1 roman par mois.

30.61% des apprenants n° (3,8,10,12,15,16,17,20,24,26,28,34,38,44,49) ont répondu lire un roman dans les deux mois.

28.57% apprenants dont les numéro sont :(22,25,27,29,30,31,32, 35, 36, 37 ,40,43,46,47) disent lire une fois dans les 2 à 3 mois, et les n°(5,13, 21, 23,33, 39,41,42,45,48) ont répondu lire une fois tout les 4 mois et plus.

20.40% des apprenants ont une fréquence de lecture très espacée.

Ces réponses laissent voir un mode de vie dans lequel la lecture ne prend pas le dessus sur les activités quotidiennes des apprenants.

6 : Pendant quelle période lisez-vous le plus ?

40 apprenants disent lire qu'en période de vacances et les 9 restants dont les numéro sont :(1,3,7,8,9,11,13,17,34) disent lire tout le long de l'année.

Ces statistiques justifient les carences observées chez les apprenants sur le plan linguistique.

7 : Vos lectures vous ont-elles servi dans vos apprentissages ?

Les 49 apprenants ont répondu que oui, leurs lectures leur ont servi dans leurs apprentissages.

8 : Si oui comment ?

79.59% des apprenants disent que leurs lectures leur ont permis une meilleure maîtrise de la langue, seul 1 apprenant le n° 14 a répondu avoir acquis des savoirs nouveaux et les 18.36% n° (1,2,6,9,10,11,25,39,48) disent avoir acquis à la fois des savoirs nouveaux et une meilleure maîtrise de la langue.

D'après les réponses émises par les apprenants aux questions 7 et 8, nous constatons qu'ils ont conscience des bénéfices qu'ils pourraient tirer de la lecture dans leur apprentissage.

9 : Quel est le module qui vous incite le plus à la lecture ?

48.94% des apprenants n° (4,5,16,17,18,19,20, 22,25,27,28,29,31,32,35, 36, 38, 41,43 ,44,45,46,47,49) ont choisi le module de littérature comme étant celui qui les incite le plus à la lecture et ce en le classant en 1^{ère} et 2^{ème} position.

Les n° (3,15,26,34,37,39,48) l'ont classé en 3^{ème} position, les apprenants n° (8,11,13 ,14) l'ont classé en 4^{ème} et 5^{ème} position et les apprenants suivants : (1, 2,6,7, 9,10, 12, 21,23, 24,30,33,40,42) ne l'ont pas du tout cité parmi les modules qui incitent à la lecture.

14.28% l'ont classé en 3^{ème} position, 8.16% l'ont classé en dernière position et 28.57% ne l'ont pas cité parmi les modules qui les incitent à la lecture, nous constatons ici une divergence de point de vue.

9.1 : Dites pourquoi ?

59.18% des apprenants disent que le module de littérature leur permet une acquisition de savoirs nouveaux notamment sur la langue, 3 d'entre eux n°

(6,25,29) disent que ce module leur permet une ouverture sur le monde et sur d'autres cultures, les apprenants n° (10, 19, 32, 34,39,44,47,48) disent qu'il leur permet acquisition et ouverture à la fois et nous avons 8 refus de réponses dans les questionnaires (1,2,4,17,18,20,21,22).

Ce refus peut être interprété comme de la paresse de la part des apprenants ou de la méconnaissance sur le plan de l'argumentation. En effet l'apprenant peut choisir une réponse mais ne sait pas la justifier.

10 : Est- ce que l'environnement extra-scolaire favorise la lecture ?

24 apprenants affirment que leur environnement extra-scolaire les encourage à lire et les 25 autres affirment le contraire qu'il ne les encourage en rien à la lecture.

10.1 : Pourquoi ?

Les 24 apprenants qui affirment que leur environnement extra-scolaire favorise la lecture justifient leur réponse par le grand intérêt que leur entourage porte à la lecture.

Quant aux 25 autres ils justifient leur réponse par le désintérêt de ce dernier.

11 : Citez quelques titres qui vous ont marqués ?

La majorité des apprenants ont donné les réponses suivantes : L'incendie, Madame Bovary, La princesse de Clèves, Le Fils du pauvre.

Nous constatons que c'est toujours les mêmes titres qui se répètent et qui sont cités par les apprenants, une fois de plus cela prouve que ce sont des titres qui ont été étudiés dans les programmes d'enseignement.

L'analyse du questionnaire a fait ressortir que la principale cause des difficultés des apprenants dans la lecture est qu'ils ne lisent pas et préfèrent occuper leur temps libre par d'autres pôles de distraction que la lecture. Ces résultats rejoignent le constat fait par Cornea Cristiana, Professeur anglais-français dans son article : **Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE, 2010**, qui dit : « *La lecture est le seul moyen qui assure le contact direct avec le français pur et ouvre la voie vers une meilleure compréhension du FLE* ».

À l'hypothèse : "Les apprenants dont les parents - ou l'un des deux – sont issus d'un milieu francophone sont plus portés sur la lecture que les autres", nous répondrons qu'effectivement nous avons vérifié que la majorité des apprenants issus d'un milieu arabophone, lisaient très rarement. Quant aux apprenants issus d'un milieu francophone, nous confirmons qu'ils sont majoritairement portés sur la lecture tout en précisant que leurs lectures restent limitées.

1.2.2 Résultats de la partie 2 compétences interprétatives

12 : Qui est ce qui parle dans le roman *La symphonie pastorale* ?

43 apprenants ont répondu que l'énonciateur est le pasteur, seuls les n°(4,12,13,17,32,49) ont répondu que c'est l'auteur.

87.75% des apprenants ont répondu correctement à la question, et seulement 12.24% d'entre eux ont donné des réponses erronées.

Nous constatons dans un premier temps qu'il a été très facile pour la majorité des apprenants soit 87.75% d'identifier l'énonciateur.

12.1 : Par quelles marques le narrateur se manifeste-t-il dans le texte ?

71.42% des apprenants ont identifié le narrateur par le pronom personnel « je », les n° (8,32) l'ont identifié par les pronoms indéfini et personnels (je, me, ma, moi, on). Les n° (10,36) l'ont identifié par des adjectifs possessifs, pronoms possessifs et personnels : (je, moi, ma, mes, notre, le mien).

Les n° (15,18,19, 20,25,30,34,35,40) l'ont identifié par les pronoms personnels et par les adjectifs possessifs (je/ mon, ma, mes, notre).

Le n°(43) a répondu : pronoms personnels et possessifs « je,le mien » et verbes exprimant des sentiments et des émotions.

28.57% d'entre eux l'ont identifié par des pronoms anaphoriques de première personne et un seul soit 2.04% l'a identifié par des pronoms anaphoriques et des verbes d'opinions.

À ce niveau de notre analyse, nous constatons un manque de pratique textuelle de la part des apprenants car ils auraient pu identifier l'énonciateur par toutes les anaphores qui s'y rapportent.

13 : Dans son roman *La symphonie pastorale*, quel discours l'auteur a-t-il utilisé ?

Les apprenants suivants :(1,6,16,20,27,30,33,37,38,39,45) ont répondu que dans son roman l'auteur a utilisé le style direct uniquement.

Ceux dont les numéros suivent :(2,5,15,22,28,31) ont répondu qu'il n'a utilisé que le style indirect.

Les n° (3,4,7, 8, 9,10,11,13,14,17,18,19, 21, 23,24, 26,29,32,34 ,35,36,40, 42,43,44,46,47,48,49) ont répondu que l'auteur à utilisé les deux (style direct et indirect).

Les apprenants n° :(12,4) ont refusé de répondre.

Nous avons donné aux enquêtés un choix à faire en cochant la bonne réponse parmi les réponses proposées (QCM), les résultats ont montré que la majorité des apprenants ont coché la case « les deux » comme il est indiqué dans le tableau que voici :

Tableau récapitulatif de la question 13

Réponses	Totaux	Taux %
Style direct	11	22.44
Style indirect	6	12.24
Les deux.	30	61.22
Pas de réponse	2	4.08

Nous constatons que la majorité des apprenants maîtrisent les styles direct et indirect, pour les 11 restants nous constatons qu'ils maîtrisent l'un et pas l'autre, cela prouve que dans ce genre d'analyse, ils ne sont pas assez initiés. Quant aux deux apprenants qui ont refusé de répondre cela doit être dû à de la paresse ou à de la méconnaissance.

14 : Déterminez le genre du roman *La symphonie pastorale* :

Les apprenants n° (6,14,17,18,44) ont répondu que le genre du roman *La symphonie pastorale* est réaliste, les 43 apprenants restants ont répondu que c'est un roman symboliste, seul l'apprenant n°(36) a choisi deux réponses (réaliste et symboliste).

Dans la question 14, nous avons également demandé aux apprenants de cocher la bonne réponse, 10.20% ont choisi roman réaliste, et 87.75% ont choisi symboliste.

Les réponses erronées peuvent être expliquées soit par le fait que le roman n'a pas été lu, soit que les apprenants ne savent pas appliquer les connaissances acquises dans la théorie de l'analyse textuelle, il est donc nécessaire de remédier à ces lacunes en mettant l'accent sur les travaux dirigés.

Pour ce qui est de l'apprenant qui a choisi deux réponses contradictoires cela peut être expliqué par de l'incertitude et de l'incompréhension de ces courants.

14.1 : Quelles sont les réactions affectives d'Amélie ?

Les apprenants n°(1,4,5,14,16,17,18,20,21,24,27,28,29,37,38,40,41) ont répondu (la jalousie). Le n°(6) a répondu (le devoir).

Les n°(8,12,13,26,42,48) ont répondu (devoir et jalousie), le n°(25) a répondu (jalousie et dégoût).

Les n°(3,9,11,23,34,43,44,46,47,49) ont répondu (jalousie et colère), le n°(7) : (dégoût et colère), les n°(2,22) ont répondu (jalousie, dégoût et colère), les n°(10,19) :(devoir, jalousie et colère).

Les n°(30,31,32,33,35,36,39,45) ont refusé de répondre.

36.73% n'ont relevé qu'une seule émotion, 38.77% ont relevé 2 émotions, 8.16% ont relevé 3 émotions et 16.32% ont refusé de répondre.

Dans cette question le personnage est passé au moins par 5 réactions affectives tout au long du roman et la majorité des apprenants soit 36.73% n'ont réussi à relever qu'une seule émotion qui est la plus explicite parmi les 5, cela prouve qu'ils n'arrivent pas à s'approfondir davantage dans leur lecture. Quant aux 16.32% des apprenants qui ont carrément refusé de répondre, cela pourrait être dû au fait qu'ils n'aient pas lu le roman ou bien qu'ils n'aient pas compris la question ou encore qu'ils ne possèdent pas le bagage linguistique adéquat pour s'exprimer, chose qui est assez courante dans une classe de FLE. .

14.2 : Quelles sont les réactions affectives du pasteur ?

Les apprenants n°(6,13,20,21,49) ont répondu que le pasteur est passé par un seul sentiment : un sentiment amoureux, le n°(42) a répondu (colère).

Les n°(27,29,34,44,47) ont répondu : (amour paternel et amour passionnel). Les n°(1,4,17) ont répondu (compassion et sentiment amoureux).

Les n°(3,12,23 ,24,28,46) ont répondu (jalousie et sentiment amoureux), n°(2,9,16) ont répondu (amour, compassion, jalousie), et les apprenants dont les numéros (30,31,32, 35,36,37,38,39,41,45) ont refusé de répondre.

12.24% ont relevé une seule émotion.

17 soit 34.69% ont relevé 2 émotions.

9 soit 18.36% ont relevé 3 émotions. 20.40% ont refusé de répondre.

Ici le personnage est passé au moins par 7 réactions affectives, et comme pour la question qui précède celle-ci, nous avons constaté que la moitié des apprenants ont trouvé peu de réponses et dix d'entre eux n'ont pas pris la peine de répondre. Nous expliquons ce refus ou bien par une compétence d'interprétation très limitée chez les apprenants ou bien par le fait qu'ils n'aient pas lu le roman.

Dans les questions n°14.1 et 14.2, nous remarquons que malgré l'évolution des personnages dans leurs sentiments, les émotions qu'ils dégagent, ou dans leurs perspectives tout au long du roman, les apprenants quant à eux restent figés sur l'idée première qu'ils se font ou l'impression qu'ils ont sur les personnages et n'arrivent pas à suivre le changement et l'évolution de ceux-ci, alors ils ne se contentent que de tout ce qui est explicite sans chercher à s'investir et à s'approfondir davantage.

15 : Par quoi la conduite du pasteur était-elle conditionnée ?

Les apprenants n° (7,12,19) ont répondu que la conduite du pasteur était conditionnée par son interprétation de la bible.

Les n° (1,6,13,14,17,21,23, 32, 35,37,41) ont répondu qu'elle était conditionnée par le fait de vouloir satisfaire ses envies.

Les apprenants n°(2,3,4,5,8,9,10,11,15,16,18,20,22,24,25,26,27,28,29, 31,33,34,36,38,39,40, 42,43,44,46,47,48,49) ont répondu que sa conduite était conditionnée par les deux raisons.

2 refus de réponse dans les questionnaires n° (30,45).

Dans cette question nous donnons également aux enquêtés le choix de cocher l'une des réponses proposées, voici un récapitulatif dans le tableau ci-dessous :

Tableau récapitulatif de la question 15

Réponses	Totaux	Taux %
Conduite conditionnée par son interprétation de la bible	3	6.12
Conditionnée par le fait de vouloir satisfaire ses envies	11	22.44
Conditionnée par les deux.	33	67.34
Aucune réponse	2	4.08

22.44% des apprenants ont répondu partiellement.

67.34% ont répondu entièrement ce qui représente un taux très significatif.

Le fait que 22.44% des apprenants n'ont pu répondre que partiellement à la question, prouve que leurs compétences interprétatives sont assez limitées et qu'ils n'arrivent pas à suivre le cheminement de l'histoire aussi linéaire soit-il cela rejoint ce que nous avons dit dans la question qui précède celle-ci : n°(14.1 et14.2). Pour les deux apprenants qui ont refusé de répondre cela peut être dû ou bien à l'absence de compréhension du sens ou au fait qu'ils n'aient pas lu le roman.

16 : Citez les quatre thèmes dominants dans le roman *La symphonie pastorale*.

La majorité des apprenants ont réussi à dégager au moins 3 thèmes dominants dans le roman : (l'amour interdit, la cécité, la religion).

Nous constatons tout de même, que les apprenants ont tendance à toujours repérer les thèmes les plus explicites, et que face à des thèmes moins évidents (implicites), comme le thème du bonheur dans l'ignorance à titre d'exemple, ils ont des difficultés à lire entre les lignes.

Dans ce cas les apprenants font face à l'opacité du texte littéraire et doivent par conséquent savoir chercher au delà des mots pour en extraire les thèmes sous- entendus, une tâche qui s'avère le plus souvent au dessus de leurs moyens intellectuels.

17 : Qui est ce qui parle dans le roman *Madame Bovary* ?

22.44% des apprenants n°(1,2,6,8,9,10,11,19,23,26,45) ont répondu que l'énonciateur est le narrateur.

65.30% n° (3,4,5,12,13, 15, 16,17,18,20 ,21,22,24,25, 27,29,33,34,35 ,36, 37,38,39,40,41,42,43,44 ,46 ,47,48,49) ont répondu que l'énonciateur est l'auteur.

Un apprenant n°(7) a répondu que l'énonciateur est un personnage et nous avons 5 soit 10.20% refus de réponse dans les questionnaires n° (14, 28, 30,31,32) .

La question qui porte sur l'énonciateur est plus complexe à ce niveau et ce à cause du choix du roman.

Nous constatons une divergence au niveau des réponses, les apprenants trouvent des difficultés à identifier l'énonciateur.

17.1 : Par quelles marques le narrateur se manifeste-t-il dans le texte ?

Les apprenants dont les numéros sont : (1,2,3,4,6,7,11,12,13,18,19,22, 35, 36,41,42) ont répondu avoir identifié l'énonciateur par l'usage du pronom personnel.

Les apprenants n°(8,10) l'ont identifié par l'usage du pronom indéfini.

Les n°(5,9,14,15) l'ont identifié par l'usage de pronoms personnels et pronoms indéfinis. Les apprenants dont les numéros sont : (20,21,23,48) ont donné des réponses complètement erronées et hors sujet et 23 refus de réponse dans les questionnaires n° (16,17,24, 25,26,27,28,29,30,31,32, 33,34,37,38, 39,40,43 ,44,45,46,47,49).

44.89% des apprenants ont identifié l'énonciateur par des pronoms anaphoriques, 8.16% ont donné des réponses hors sujet, et 46.93% ont refusé de répondre.

Le fait est que la majorité des apprenants n'aient pas su répondre à cette question prouve déjà que leurs réponses à la question qui précède celle-ci ne sont pas des réponses réfléchies, autrement dit des réponses données au hasard parce que les deux questions se complètent. L'apprenant ne peut identifier l'énonciateur s'il ne sait pas relever les marques qui désignent celui-ci.

Cela nous démontre qu'au niveau de l'énonciation, les apprenants n'ont pas acquis ou n'ont pas encore en leur possession les outils nécessaires à ce genre d'analyse, ce qui représente un handicap qui entrave la compréhension du texte et fausse son interprétation.

18 : Dans son roman *Madame Bovary*, quel discours l'auteur a-t-il utilisé ?

Les apprenants n° (16,31,35,36,43,44) ont répondu que l'auteur n'a utilisé que le style direct.

Les apprenants n° (3,25,27,28,30,37,38,39,41,45,48,49) ont répondu qu'il a utilisé le style indirect uniquement.

Les apprenants n° : (2,4,5, 6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,20,21,22,23, 24,26,29, 32,34,40,42,46,47) ont répondu que l’auteur a utilisé les deux styles et 2 refus de réponse dans les questionnaires :(1,33).

Comme pour la question 13 nous avons également demandé aux apprenants de cocher la bonne réponse. Les réponses à cette question, comme le montre le tableau ci-dessous, nous permettent de constater que la majorité des apprenants ont su relever le style direct et indirect dans le roman.

Tableau récapitulatif de la question 18

Réponses	Totaux	Taux %
Style direct	6	12.24
Style indirect	12	24.48
Les deux	29	59.18
Pas de réponse	2	4.08

19 : Citez les quatre thèmes dominants dans le roman *Madame Bovary*.

Aucun apprenant n’a réussi à sortir les quatre thèmes dominants au total, nous constatons dans cette question que les apprenants ont eu plus de difficulté à dégager les thèmes dominants dans le deuxième roman et qu’ils se sont contentés de donner les réponses les plus évidentes comme l’adultère à titre d’exemple sans essayer de s’investir davantage.

19.1 : Déterminez le genre du roman *Madame Bovary*.

97.95% ont répondu que le roman est réaliste, seul l’apprenant numéro :(15) a répondu que c’est un roman symboliste.

97.95% est une estimation très significative qui démontre que la majorité des apprenants, voire la totalité, ont réussi à déterminer le genre du roman.

19.2 : Quel est le personnage principal dans le roman *Madame Bovary* ?

46 apprenants soit 93.87% ont répondu que c’est Emma Bovary, 3 apprenants dont les numéros sont (37,38,41) ont répondu (Rodolphe, Charles, Homais, le pharmacien) .

La majorité des apprenants ont su identifier le personnage principal dans le roman.

Il est plus que probable que les 3 apprenants qui n'ont pas su identifier le personnage principal dans le roman, *Madame Bovary*, n'ont pas lu celui-ci.

19.3 : Dressez le portrait (physique et moral) de ce personnage.

24.48% des apprenants n'ont trouvé qu'un seul critère pour dresser le portrait physique et moral du personnage principal.

30.61% ont trouvé 2 critères. 20.40% des apprenants ont trouvé 3 critères.

2 apprenants soit 4.08% ont été hors sujet. 14.28% ont refusé de répondre.

À ce stade de l'analyse, nous constatons que les apprenants ne sont pas en mesure de cerner le personnage, cela s'explique par le fait que leurs facultés de compréhension restent limitées par rapport à l'essence de l'œuvre, leurs lectures sont donc considérées comme étant superficielles.

19.4 : Caractérisez en quelques mots le personnage de Charles Bovary.

18.63% refus de réponse dans les questionnaires n° (1,24,30,32, 33,35,39,40, 41).

53.06% ont donné un seul critère : (médiocre) pour caractériser le personnage et 14 soit 28.57% ont donné plus d'un critère (médiocre, idiot, naïf, gentil.)

Nous attribuons à cette question le même résultat que celui de la question précédente, car les deux visent à vérifier l'aptitude des apprenants à effectuer des lectures plus approfondies pour décrire les personnages et associer leurs traits de caractères et leurs comportements aux thèmes abordés.

Pour clore cette partie, nous comparons les résultats obtenus dans l'analyse des compétences interprétatives à l'hypothèse émise au départ afin d'infirmier ou confirmer celle-ci.

L'hypothèse :

La lecture de romans devrait permettre le développement de compétences interprétatives.

Il ressort de manière assez claire que la lecture permet aux apprenants de développer des compétences interprétatives, mais vu que celles-ci sont assez difficiles à évaluer de par le degré de leur complexité, car elles relèvent de plusieurs éléments : l'énonciation, la compréhension, des compétences lexicales et des compétences textuelles, sans oublier de prendre en compte la part de subjectivité du lecteur (l'apprenant). Les résultats que nous avons obtenus varient d'un élément à un autre, en effet dans les questions qui relèvent de l'énonciation peu d'apprenants ont réussi à identifier l'énonciateur. Par contre dans la détermination des genres des romans la majorité ont su y répondre, quelques difficultés éprouvées aussi au niveau des questions de compréhension. Nous pouvons donc affirmer que les compétences interprétatives ne sont que partiellement développées et que celles-ci tendent à être développées davantage à travers un travail dirigé en classe.

1.2.3 Résultats de la partie 3 compétences encyclopédiques :

Question 20 : Dans la description de l'agonie d'EMMA, l'auteur a-t-il utilisé un discours scientifique (spécialisé) ou bien s'est il contenté d'un discours littéraire ?

Les apprenants n°(2,5,6,7,8,9,10,11,14,15,16,18,19,22,27,28,30, 32,33, 34, 37,38,39,40,41,46,47,48) ont répondu que le discours utilisé dans la description de l'agonie d'Emma est un discours scientifique.

Les n° (1,3,12, 13,17,20, 21,24,25,26,35,36,42,43,44,45,49) ont répondu que c'est un discours littéraire, les apprenants n° (4,23) ont répondu que l'auteur a utilisé les deux, et nous avons 2 refus de réponse dans les questionnaires (29,31).

57.14% des apprenants ont donné la réponse juste, 34.69% ont donné une réponse erronée, 4.08% sont indécis, et 4.08% ont refusé de répondre.

42.85% des apprenants n'ont pas répondu à la question soit par des réponses erronées, soit par refus de réponse. Les connaissances des apprenants sont tellement limitées qu'ils n'arrivent pas à faire la distinction entre un discours scientifique et un discours littéraire. Quant aux 2 apprenants qui ont opté pour les deux discours cela peut être expliqué par de la paresse ou un manque de transition autrement dit les apprenants préfèrent opter pour la facilité en choisissant les deux.

21 : Après la lecture du roman, *La symphonie pastorale*, déterminez ce qui distingue le protestantisme du catholicisme ?

42.85% d'apprenants n°(4,5,6,7,8,9,10,11,14,15,16,18,19,20,22,25,26, 34,45,47,48) ont répondu que l'homme d'église protestant peut se marier mais le catholique n'en a pas le droit.

Les n° (1,2,3,12,13,21 ,23,24,27,28, 29, 30,32,33,37,42,43,44,46,49) ont répondu que les protestants peuvent se marier mais les catholiques ne le peuvent pas, et 8 refus de réponses dans les questionnaires (17,31,35,36, 38, 39,40,41).

42.85% des apprenants ont répondu juste, 40.81% ont donné des réponses erronées, 16.32% ont refusé de répondre.

Les 40.81% des apprenants qui ont donné des réponses erronées n'ont pas de connaissances sur le christianisme, c'est pour cela qu'ils n'arrivent pas à distinguer le protestantisme du catholicisme et ce même après la lecture du roman. Quant aux 8 apprenants qui ont refusé de répondre à la question, cela s'explique par de la méconnaissance ainsi que par le fait de ne pas avoir lu le roman.

22 : Comment qualifieriez-vous la description des lieux de l'auteur dans le roman *La symphonie pastorale* ?

34.96% des apprenants n° (6,10,12,14,15,16,17,22,24,26,33,36,39,40, 42,46) rétorquent que le vocabulaire utilisé par l'auteur dans la description des lieux dans le roman *La symphonie Pastorale* est très facile.

63.26% numéros (1,3,5,7,8,9,11,13,18,19,20,21,23,25,27,28,29,30,31,32, 34, 35,37,38,41,43, 44, 45,47,48,49) ont répondu que la description était facile, et un seul apprenant le n°(2) a répondu qu'elle était difficile.

Concernant la description des lieux dans, *La symphonie Pastorale*, nous remarquons que les apprenants parviennent facilement à assimiler le vocabulaire utilisé par l'auteur car celui-ci ne s'éloigne pas trop de leur univers de référence.

22.1 : Comment qualifieriez-vous la description des lieux de l'auteur dans le roman *Madame Bovary* ?

2 apprenants n°(23,26) ont répondu que la description des lieux dans le roman *Madame Bovary* était très facile.

28.57% des apprenants dont les numéros sont :(1,2,4,10, 15,17,19,22, 29,31 ,34,35,39,45) ont répondu qu'elle était facile.

67.34%, les n° (3,5,6,7,8,9,11,12,13,14,16,18,20,21,23,25, 26,27,28,30, 32,33, 37,38,40,41,42,43,44, 46, 47,48,49) ont répondu qu'elle est difficile.

Dans le deuxième roman *Madame Bovary*, le discours de l'auteur dépasse les connaissances encyclopédiques de la majorité des apprenants (67.34% disent le trouver très difficile) car étant réaliste, Flaubert s'inspire dans sa description de réalités diverses pour parler de décors et d'ameublement. Des éléments nouveaux qui relèvent d'une civilisation qui leur est totalement étrangère.

À l'hypothèse qui dit que **la lecture du roman devrait permettre une acquisition de savoirs nouveaux**, nous dirons qu'effectivement elle permet d'acquérir des savoirs nouveaux mais comme nous l'avons précisé dans la partie théorique, les compétences de lecture se complètent et s'enchevêtrent, il est donc difficile pour les apprenants de développer des compétences encyclopédiques s'ils ont des lacunes d'ordre linguistique et culturel car pour pouvoir acquérir des savoirs nouveaux il faut tout d'abord connaître le lexique, le vocabulaire utilisé dans le texte, avoir un bagage linguistique mais aussi connaître les objets du monde auxquels réfèrent ce vocabulaire, une difficulté que rencontrent constamment les apprenants comme nous l'ont montré les résultats obtenus dans cette partie.

Nous en déduisons que la compétence encyclopédique se doit d'être développée davantage chez les apprenants en FLE.

1.2.4 Résultats de la partie 4 compétences interculturelles et idéologiques

Comme nous l'avons précisé auparavant, il nous a été très difficile de dissocier les compétences idéologiques des compétences interculturelles que se soit dans l'élaboration des questions ou dans l'analyses des résultats de celles-ci.

Question 23 : Que pensez-vous de la trahison d'EMMA, qui a commis l'adultère sous prétexte que son mari n'a pas su la rendre heureuse ?

Les apprenants n° (7,10,19,20,25,28,33,37,38) ont répondu que la trahison d'Emma est justifiée parce qu'elle a ses raisons.

Les apprenants n°(1,2,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15,16,17,18,21,22,23,24, 26, 27,30,31,32,34, 35,36,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49) ont répondu que la trahison d'Emma est inacceptable, injustifiée, inexcusable, seul l'apprenant n°29 a refusé de répondre à la question.

79.59% des apprenants ne tolèrent pas l'acte de trahison, 18.36% disent le tolérer ou sont plus indulgents.

Cette question relève de la compétence idéologique, d'après les statistiques, la majorité des apprenants ont une attitude ferme et catégorique en ce qui concerne l'acte de trahison et soutiennent qu'un tel comportement n'a pas lieu d'être quelle que soit la raison, les 18.36% restants qui sont un nombre minime sont plus indulgents envers le personnage et estiment que, bien qu'il soit immoral, il faut quand même tenir compte des conditions dans lesquelles cet acte a été commis, autrement dit le statut de la femme dans une religion et une société autres que la leur dans une époque donnée.

Quant au refus de réponse, nous l'expliquons par une réaction défensive, l'apprenant s'abstient de répondre dès qu'il s'agit d'engagement, d'émettre une idée ou une opinion personnelle, car craignant un jugement de valeur, il préfère passer sous silence des points de vue susceptibles d'aller à l'encontre des mœurs de la masse.

Question 24 : À cette époque, quelle était la réaction de la société face à l'adultère commis par Emma dans le roman, *Madame Bovary* ?

47 apprenants ont répondu que la société a rejeté Emma, seul un apprenant le n° (41) a répondu qu'elle a été tolérante, et un apprenant, numéro 31 a refusé de répondre.

95.91% des apprenants ont su répondre à la question, seul 2 apprenants ne l'ont pas fait.

La question 24 relève également de la compétence idéologique.

À ce niveau de notre analyse, nous constatons qu'une majorité écrasante des apprenants soit 95.91% ont réussi à cerner l'idéologie de l'auteur en parvenant à distinguer un acte immoral dans son environnement et comprendre la sanction sévère d'une société étrangère dans une époque donnée où certaines idéologies convergent avec les leurs.

Question 25 : Selon vous, les deux sociétés (occidentale et arabo-musulmane) perçoivent-elles un adultère commis par une femme de la même manière que celui commis par un homme ?

Dans les questionnaires n°(5,6,8,14,15,17,21,22,24,26,27,28,33,34,36, 37,38, 39,40,42,47) soit 42.85% des apprenants s'accordent à dire que les deux sociétés (occidentale et arabo-musulmane) sont plus sévères avec la femme qu'avec l'homme en ce qui concerne l'adultère.

Les apprenants n° (1,2,4,7,10,12,13,23,32,49) disent quant à eux que la société occidentale est plus indulgente envers l'homme qu'envers la femme, tandis que la société arabo-musulmane les sanctionne tous les deux à égalité pour l'acte d'adultère qu'elle considère comme péché.

Les apprenants n° (3,18,29,30,43,44,46,48) ont répondu que la société arabo-musulmane tolérait l'adultère de l'homme mais pas celui de la femme, tandis que la société occidentale tolérait l'acte d'adultère que ce soit pour l'homme ou la femme.

16.32% des apprenants disent que la société occidentale tolère l'acte d'adultère qu'il soit commis par un homme ou par une femme.

Les apprenants n°(9,11,16,19,41,45) ont répondu que pour la société occidentale l'homme et la femme ont le même châtement et sont sanctionnés à égalité tandis que la société arabo-musulmane sanctionne la femme

seulement. Les 2 apprenants n° (25,31) ont répondu que la société arabo musulmane est injuste envers les femmes. Et nous avons 2 refus de réponses dans les questionnaires n° (20,35).

Dans la copie 15 l'apprenant dit que l'adultère est perçu de la même manière dans les deux sociétés, que la femme est plus confrontée aux préjugés que l'homme mais il met l'accent sur le point que dans la société arabo musulmane l'adultère de la femme est mal perçu alors que celui de la femme occidentale l'est moins.

Dans la 31 l'apprenant parle uniquement de la société arabo-musulmane mais ne donne pas son point de vue sur la société occidentale.

Dans les copies 43 et 44 les deux apprenants disent que la société occidentale sanctionne l'homme et la femme équitablement.

42.85% des apprenants ont eu l'aptitude de dégager l'idéologie de la société occidentale en saisissant la notion de l'adultère telle qu'elle est conçue dans cette société et selon ses codes qui condamnent cet acte. Cela démontre une faculté apparente à dépasser les préjugés et avoir un regard juste et objectif sur les modes sociaux et religieux de l'autre.

16.32% des apprenants s'accordent à penser que la société occidentale n'est pas régie par les mêmes valeurs morales et religieuses que celles de leur société et portent un jugement sévère et défavorable sur tout ce qui se rapporte aux mœurs de l'autre.

Seul un apprenant parle uniquement de la société arabo-musulmane mais ne donne pas son point de vue sur la société occidentale. Cela peut être expliqué par son ignorance concernant les questions religieuses en occident.

Nous constatons une divergence frappante au niveau des points de vue au sujet des sanctions des deux sociétés par rapport à l'adultère.

Question 25.1 : Quelles auraient été les conséquences de cet acte dans la société arabo- musulmane ?

46 apprenants ont répondu que la réaction de la société arabo-musulmane face à l'adultère de la femme serait excessive, et 3 apprenants dont les numéros sont :(31.40.41) ont refusé de répondre.

La majorité des apprenants soit 93.87% disent que la société arabo-musulmane est excessivement sévère avec la femme et seulement 6.21% d'entre eux ont refusé de répondre, une estimation peu significative mais que nous essayerons quand même d'analyser.

Dans la copie n° (49) l'apprenant se contredit par rapport a la question qui précède, d'une part il dit que la société arabo-musulmane sanctionne l'adultère chez l'homme et la femme de la même manière et d'autre part il affirme que dans notre société la femme est nettement plus sanctionnée que l'homme et que celui-ci pourrait même être épargné de toute sorte de sanction.

Un bon pourcentage d'apprenants évoquent l'austérité de leur société vis-à-vis des erreurs d'ordre religieux commises par la femme, affirmant que toute sorte de transgression n'est pas sans conséquences.

Question 26 : Comment qualifieriez-vous la conduite d'Emma d'un point de vue moral et religieux ?

40 soit 81.63% des apprenants ont qualifié la conduite d'Emma comme étant immorale, les 10.20% n° (13,28,34,37,41) ont répondu qu'elle été justifiée, les 8.16% n° (30,31,33,49) étaient indécis.

Les 8.16% indécis étaient partagés entre tolérance et condamnation car en dépit du regard accusateur qu'ils portent sur le personnage d'Emma, ils arrivent à tenir en ligne de compte ses frustrations d'épouse malheureuse contrainte à se résigner à un pacte de mariage dont elle ne peut pas se défaire.

Question 27 : L'acte d'adoption, fort louable dans notre religion, est-il perçu de la même manière dans le christianisme ?

38 apprenants ont répondu que l'acte d'adoption est perçu de la même manière dans le christianisme que dans l'islam, les apprenants n° (1,2,12,30,35,36,37,40,43) ont répondu qu' il n'est pas perçu de la même manière dans le christianisme, et 2 refus de réponse dans les questionnaires n° (18 et 20). Dans le questionnaire n°18, l'apprenant exprime clairement son ignorance de tout ce qui relève du christianisme.

Dans cette question, nous constatons que la majorité des apprenants semblent avoir une idée sur une religion autre que la leur. Quant aux autres, leurs réponses sont erronées à cause de leurs connaissances très limitées en ce qui concerne toute religion ou culture qui leur sont étrangères.

Question 28 : Le pasteur s'est largement dévoué à Gertrude sous prétexte qu'elle ne dépendait que de lui pour s'ouvrir au monde extérieur.

Trouvez-vous que cette attitude est saine pour un pasteur ?

4 apprenants n° (38,40,45,47) ont répondu que oui l'attitude du pasteur est saine, 43 ont répondu que non elle ne l'est pas, et nous avons 2 refus de réponse dans les questionnaires n°(19,31).

Ici nous expliquons les refus de réponses par le refus d'engagement de la part des enquêtés qui préfèrent s'abstenir de donner leurs opinions.

Question 28.1 : Justifiez votre réponse.

34 apprenants ont répondu que le pasteur est un opportuniste, 11 apprenants n° (7,11,20,24,26,28,35,40,43,45,47) ont donné des réponses telles que :(le pasteur a négligé sa famille, hors sujet, parce qu'il est possessif, parce qu'il est âgé, et 4 refus de réponses dans les questionnaires n°(19,31,32,39).

Dans les n°19 et 31 nous expliquons les non réponses par un refus d'engagement, les apprenants refusent de répondre à la question qui précède pour ne pas avoir à donner et justifier leur opinion personnelle, quant aux n°32 et 39, nous expliquons ce refus par une méconnaissance au niveau de l'argumentation car ils ont répondu à la question qui précède mais arrivés à la justification, les apprenants se trouvent à court d'arguments, ne sachant pas comment exprimer et défendre leurs idées et opinions , ils préfèrent s'abstenir de répondre.

Dans la copie n° 7 il y a contradiction entre la réponse de la question 28.1 et celle qui la précède, cela prouve que l'apprenant n'a pas compris le sens de la question aussi claire et directe soit elle.

En comparant les réponses de la question 28 à celles de la question n°28.1, nous relevons 3 facteurs qui jouent en défaveur des apprenants :

1. Des contradictions dans les réponses des apprenants liées à une incompréhension du sens de la question ou du roman.
2. un manque de maîtrise au niveau de l'argumentation.
3. Refus d'engagement dans tout ce qui relève d'opinion et idée personnelles.

Question 29 : Le mensonge et l'amour interdit, sont-ils concevables pour un pasteur et un imam ?

Cette question relève également de la compétence idéologique.

8.16% des apprenants n° (2,14,18,26) ont répondu : oui c'est concevable pour un pasteur et un imam parce que ce sont des êtres humains.

81.63% ont répondu : non ce n'est pas concevable, pasteur ou imam, restent des hommes de religion, ils doivent donner l'exemple.

Les 4 n° (3,4,5,6) sont indécis et n'arrivent pas à donner une réponse claire, et un seul apprenant le n°(16) a refusé de répondre.

L'apprenant n°18 a répondu qu'un pasteur est capable de faire cela mais l'imam est plus correct et sa religion ne lui permet pas de commettre ce genre de péché. À travers cette réponse nous relevons un dénigrement vis-à-vis de la religion d'autrui de la part du lecteur, chose qui influe sur son interprétation de l'œuvre.

Les statistiques révèlent que 81.63% des apprenants ne détiennent pas suffisamment de ressources pour cerner la portée humaniste, psychologique et affective de l'œuvre, car ils s'obstinent à idéaliser un homme de religion selon leurs propres idées préconçues générées par les stéréotypes de leur idéologie.

Question 30 : Dans une société, comme la nôtre, comment serait perçue cette rivalité entre père et fils pour un amour interdit ?

19 apprenants ont répondu que c'est un péché et que c'est immoral, 23 ont répondu que c'est un acte impossible et cela n'arriverait pas chez nous, 4 apprenants (6,30,39,49) ont donné des réponses erronées et hors sujet et 3 refus de réponses dans les questionnaires n° (17,40,45).

Dans cette question, nous constatons que plus de la moitié des enquêtés n'admettent en aucun cas qu'une situation telle que la rivalité entre père et fils ne se produise dans notre société.

À travers les réponses lues nous constatons une certaine méfiance de la part des enquêtés refusant d'admettre que de tels méfaits puissent exister dans leur société de peur d'être comparés ou de ressembler à une société sur laquelle ils se sont déjà fait leur propre idée, cela explique la réaction défensive dont ils font preuve.

Question 31 : Selon vous, est-il acceptable qu'un homme âgé à l'image du pasteur puisse envisager une relation amoureuse avec une adolescente telle que Gertrude ?

Les 20 apprenants n° (2,4,5,11,13,16,22,24,25,28,29,30,34, 36, 37, 38,39,40, 43,47) ont répondu que oui il est acceptable qu'un homme âgé puisse envisager une relation amoureuse avec une petite adolescente.

Les 29 n° (1,3, 6,7,8,9,10,12,14,15,17,18,19,20,21,23,26,27,31,32,33, 35,41, 42,44,45,46, 48,49) ont répondu non cela est inacceptable.

Arrivée à cette question, nous remarquons deux prises de position chez les enquêtés, mais ce qui nous importe le plus c'est la manière dont ils vont exposer et défendre leurs opinions dans la question qui suit.

Question 31.1 : Justifiez votre réponse.

22.44% des apprenants (2,4,5,11,13,14,16,22,25,39,40) ont répondu que oui l'amour n'a pas d'âge.

Le n°28 a répondu : « les deux se complètent les filles cherchent des hommes mures et les hommes des filles jeunes ». Les n°30,36,37,43 ont répondu : « c'est acceptable parce que c'est ce qui se passe dans ma société ». Le n°34 dit : « oui, on ne peut pas contrôler ses sentiments », 20 ont répondu que non c'est un comportement honteux, 5 n°(18,20,35,47,49) ont donné diverses raisons :(la différence d'âge, les mœurs,interdit dans notre religion et 7 refus de réponses dans les questionnaires (24,26,29,38,41,42,44).

Cette question nous révèle des points de vue bien mitigés, nous constatons une confusion dans l'esprit des apprenants, les uns disent que c'est interdit dans notre religion et dans notre société les autres disent que c'est acceptable parce que la religion et la société le permettent.

Du moment que les deux questions n°31 et 31.1 se complètent, nous expliquons les refus de réponses par un manque d'argumentation chez les apprenants soit à cause d'handicap linguistique, soit parce que les réponses données à la question précédente ne sont pas réfléchies et ont été données de manière aléatoire.

À l'hypothèse qui dit que la lecture permet de dépasser les préjugés nous répondrons que d'après les résultats obtenus, les apprenants ont encore des a priori sur tout ce qui porte sur la culture de l'autre, de part l'appauvrissement de leur bagage culturel et encyclopédique, dû au fait qu'ils ne lisent pas assez et qu'ils ne sont pas habitués à traiter, analyser une littérature qui leur est étrangère et qui va à l'encontre de leurs mœurs et de leurs croyances, cela étant, il n'est pas exclu qu'en renforçant leur connaissances ils arriveraient à dépasser leurs stéréotypes et préjugés, car les statistiques montrent déjà des points de vue mitigés, soit une diversité dans la façon de voir le monde qui favorise leur ouverture sur d'autres cultures.

1.2.5 Résultats de la partie 5 compétences langagières

La partie des compétences langagières comporte peu de questions, par rapport aux autres parties, car après le pré- test, nous avons constaté que les apprenants se sont très vite lassés à cause de la longueur du questionnaire. Ce qui a engendré un manque de motivation et de coopération. En voyant cela nous avons opté pour une autre méthode, car après avoir entrevu les réponses des enquêtés dans le pré- test, celles-ci nous ont semblé très consistantes en contenu et possèdent matière sur laquelle travailler.(syntaxe, grammaire et conjugaison...) en somme tout ce qui concerne la langue.

Ainsi, après avoir analysé les réponses aux questions ci-dessous, nous allons également relever certains éléments de réponses du questionnaire de manière globale, qui nous permettent d'évaluer les compétences langagières des apprenants après lecture des romans.

Question 32 : Quels sont les champs lexicaux présents dans le roman *Madame Bovary* ?

57.14% des apprenants n°(1,4,5,7,10,13,16,17,18,19,20,21,22,23,24, 26,27, 28,29,30,33,34,35,36,42,46,47,48) ont coché les 3 bonnes réponses (maladie, amour, adultère).

Les 18.36% n°(8,9,11,12,15,31,32,44,45) ont coché 2 réponses sur 3, et 4.08% des apprenants n° (14,41) ont coché 1 réponse sur 3.

Les 8.16% n° (2,3,6,49) ont coché toutes les réponses et 12.24% n°(25,37,38, 39, 40,43) ont coché les trois réponses justes en plus d'une réponse erronée.

Les réponses obtenues à la question 32 permettent de noter que 48.97 % des enquêtés ont réussi à relever la majorité des champs lexicaux présents dans le roman. Pour les apprenants qui ont coché toutes les cases cela prouve qu'ils n'arrivent pas à identifier les champs lexicaux présents, alors ils préfèrent opter pour la facilité en choisissant toutes les réponses, cela démontre leur incapacité à déterminer le lexique ou le vocabulaire qui se rapporte aux thèmes abordés.

Question 32.1 : Quels sont les champs lexicaux présents dans le roman *La symphonie pastorale* ?

- 30.61% des apprenants n° (4,13,16,17,19,28,29,30,32,34,39,40,43,45, 46) ont coché les 4 bonnes réponses.

40.81% des apprenants n° (2,5,6,7,8,9,11,12,18,20,22,23,24,25,26,27, 31, 33,44,47) ont coché 3 réponses sur 4.

2 apprenants n°(1,3) ont coché 2 réponses sur 4.

Un apprenant n°21 a coché toutes les réponses proposées et 2 refus de réponses dans les copies n° (10,15).

Les statistiques montrent que la majorité des apprenants ont réussi à déterminer les champs lexicaux présents dans le roman, car nous avons remarqué que le vocabulaire utilisé par l'auteur était plus accessible aux apprenants.

Question 33 : Quels sont les registres de langue présents dans le roman *Madame Bovary* ?

2 apprenants n°(38,42) ont coché la réponse (discours familier).

8 n°(2,7,10,12,17,20,31,45) ont coché (discours courant).

28 ont coché (discours soutenu). L'apprenant n°19 a coché (familier et courant).

Les apprenants n°(8,21,35,36, 37,46) ont coché (familier, soutenu), les n°(4,13,15,16,) ont coché (courant, soutenu).

Plus de la moitié des apprenants ont relevé le registre dominant dans le roman, mais nous remarquons également que les points de vue sont mitigés et que mis à part le registre dominant ils ont des difficultés à relever les autres registres présents, nous constatons aussi une confusion entre les registres, cela s'explique par des carences en vocabulaire et une flagrante incapacité à distinguer un niveau de langue soutenu d'un niveau familier.

Question 33.1 : Quels sont les registres de langue présents dans le roman *La symphonie pastorale* ?

18.36% des apprenants n°(22,29,30,33,38,39,41,47,48) ont coché (discours familier).

Les 28.57% n° (1,3, 5,6,7,12,14,17,24,31,32,34,40,45) ont coché (discours courant).

Les 14.28% n°(2,9,16 ,21,23,28,42) ont coché (discours soutenu).

Les 12.24% n°(19,25,26,27 ,36,37) ont coché discours (familier et courant). Les 6.12% n°(8,11,46) ont coché (familier soutenu).

Les 14.28% n°(4,13,18,20,43,44,49) ont coché discours (courant et soutenu) et 2 refus de réponses dans les copies n°(10,15) soit 4.08%.

Nous attribuons à ces résultats le même constat fait à la question qui précède celle-ci autrement dit une confusion entre les registres de langue due à des carences en vocabulaire.

Question 34 : Quels sont les temps dominants dans le roman *Madame Bovary* ?

Plusieurs apprenants ont coché toutes les cases et 1 refus de réponses dans la copie n°14.

La majorité des apprenants n'arrivent même pas à relever les temps présents dans le roman et à les distinguer. Ils ne maîtrisent pas les modalités de la narration.

Question 34.1 : Quels sont les temps dominants dans le roman *La symphonie pastorale* ?

4 refus de réponses dans les copies n°(10,15,16,24).

Nous attribuons le même constat à la question qui précède celle-ci.

Quant aux apprenants qui ont coché toutes les cases, cela prouve également que le choix a été fait de manière aléatoire, non réfléchi.

Question 35 : Donnez la valeur de chacun de ces temps dominants.

9 refus de réponse dans les copies n°(5,15,31,33,35,37,45,47, 48).

Les 9 refus de réponse concernent les deux romans, nous en déduisons que les apprenants ont encore des carences au niveau de la grammaire et de la conjugaison et ne maîtrisent pas la valeur des temps.

Compte tenu du fait que la majorité des apprenants n'ont pas su répondre aux deux questions qui précèdent celle-ci, il est normal qu'ils trouvent des difficultés à donner les valeurs des temps dominants vu qu'ils n'arrivent même pas à identifier et relever ces derniers.

Question 36 : Donnez un exemple de comparaison utilisé par l'auteur dans le roman *La symphonie pastorale*.

69.38% des apprenants n° (1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,13,17,18,19,20,22,24,25, 26,28,30,31,34, 36,38,39,40,42, 43,44,45,46,47,48) ont répondu juste et ont réussi à trouver un exemple de comparaison dans le roman.

Les apprenants n° (12,23,27,29,35,37) soit 12.24% ont donné des réponses erronées, nous avons 9 refus de réponses dans les questionnaires n° (10,14, 15,16,21,32,33,41,49).

28.50% n'ont pas répondu à la question.

Tableau récapitulatif de la question 36

Réponses	Totaux	Taux%
Réponses justes	34	69.38
Réponses erronées	6	12.24
Pas de réponse	9	18.36

Question 36.1 : Donnez un exemple de comparaison utilisé par l'auteur dans le roman *Madame Bovary*.

Les 36.37% des apprenants n°(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,17,18,19, 22,34,36) ont répondu juste et ont réussi à trouver un exemple de comparaison.

12.24% des apprenants n° (15,23,28,43, 44,47) ont donné des réponses erronées.

46.93% refus de réponses dans les questionnaires n° (14,16,20,21, 24,25,26, 27,29,30,31,32,33, 35, 37,38, 39,40,41 ,42,45,46,48,49).

Tableau récapitulatif de la question 36.1 :

Réponses	Totaux	Taux%
Réponses justes	19	38.77
Réponses erronées	6	12.24
Pas de réponse	24	48.97

Nous constatons que la majorité des apprenants n'ont pas su répondre à cette question 80, que ce soit par des réponses erronées ou directement par des refus de réponses comme la majorité l'ont fait. Cela prouve que les apprenants ne sont pas assez initiés à l'analyse textuelle, ils sont incapables de trouver les figures de style les plus simples telles que la comparaison.

Analyse des éléments relevés sur les questionnaires :

Remarque : Il est à noter que nous n'avons pas relevé toutes les erreurs sur les réponses des apprenants ni pris en compte les fautes d'orthographe. Nous nous sommes uniquement centrée sur les erreurs qui peuvent entraver la compréhension et l'analyse de l'œuvre littéraire.

N°2/ Q25 : la société occidentale est très méchante de l'adultère de la femme que de l'homme. La société arabo-musulmane est perçue l'adultère comme un péché. (Carences au niveau de l'expression, des difficultés, carences en syntaxe).

N°6/ Q23 : elle n'a pas raison dans ce qu'elle fait car elle s'est juste persuadé soi même qu'elle n'est pas heureuse. (Carences au niveau de la syntaxe et du vocabulaire).

N°11/ Q23 : Emma était une femme impue de sa personne, était trop satisfaisante c'est pourquoi elle chercher à trahir son mari. (Fautes d'expression, faute de temps, carences en ponctuation, interference).

Q24 : elle a été méprisée par cette société qui n'adhère pas ces relations d'adultère.(Carences en morphosyntaxe, absence de la préposition « à »).

Q30 : oui,y a des cas comme ça mais la société essaye toujours de camoufler ces vérités. (Omission du pronom impersonnel « il », français parlé).

N°12/Q10.1 : Ma famille pousse moi pour lire dans ma maison. (Absence des notions élémentaires de la langue carences au niveau de la grammaire).

Q21 : dans l'un le mariage permet par contre l'autre non pecher. (Mauvaise formulation, aucune ponctuation, la conjugaison).

Q31.1 : puisque un homme agé je considère comme un père. (Méconnaissance de la formulation correcte du rapport de cause, phrase mal structurée, absence du premier verbe).

N°13/Q26 : le mal jugement de la société qu'a fait poussé de suicidé. (Phrase asémantique).

N°14/Q26 : Toutes les religions sont contre la trahison quoi que se soit les causes. (Carences en grammaire, confusion dans la restriction).

N°20/Q14.1 : pasteur tomber amoureux de Gertrude. (Verbe à l'infinitif : absence de l'accord).

Q23 : elle n'a pas marier avec amour avec l'homme qu'elle a toujou rever.

(Méconnaissance des verbes pronominaux, carences en conjugaison, en grammaire, omission de « rs » risque de répétition).

N°21/Q28.1 : le pasteur n'a pas le droit de s'est dévouée à Gertrude. Sa maladie ne le donne pas le droit. (Carences en syntaxe, méconnaissance des pronoms compléments directs et indirects).

N23°/Q23 : elle mérite d'être tuée. elle est comme un diable, elle n'a pas raison c'est bête.(fautes d'expression, français parlé).

Q25 : non, chez les arabe l'adultère c'est l'adultère mais les occident l'homme n'est pas condané. (Carences en vocabulaire, fautes d'expression, fautes d'orthographe, traduction de l'arabe : interférence linguistique).

Q25.1 : si la femme est mariées on la jette avec les pières, la mort. (Interférence linguistique débouchant sur une formulation sémantiquement incorrecte).

Q30/ cela sera de la catastrophe on ne peut pas imaginer. (Expression et ponctuation, recours au français parlé).

N°24/Q25.1 : la femme elle sera rejeté par la société l'homme normal. (Difficultés d'expression, absence de coordination, recours au parlé populaire).

Q29/ non elle aurait pas dû cette rivalité. (Fautes d'expression).

N°25/Q25 : ils ne perçoivent pas de la femme façon, pour le monde musulment il faut exécutes cette femme c'est une salte. (L'expression, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire), (l'apprenant traduit de l'arabe au français).

Q 25.1 : la société musulmane refuse, la femme est condamné par la société musulmane, il le faut jamais comettre, elle sera abandonnée par la société il sera tuée. (La phrase est incohérente aussi bien au niveau du fond que de la forme).

N°28/ Q25.1 : pour les hommes on pardonne et rien ne sais passer mais pour la femmes se n'est pas excusable et elle est condanée.(fautes d'expression, d'orthographe, de conjugaison et une interférence linguistique).

Q 27 : je crois il percu de la même manière. (Absence de l'auxiliaire, de la conjonction « que », carences en grammaire et en syntaxe).

Q 30/ elle serait perçue comme quelque chose d'immorale et c'est question de respect. (Absence de l'article indéfini).

N°29/ Q25 :Non, la société occidentale voit l'adultère soit de l'homme ou de la femme normale mais au société arabo-musulmane l'adultère du femme est

interdite mais de l'homme est acceptable. (Carences en vocabulaire, en syntaxe, en grammaire, interférence linguistique).

N°30/ Q25 : Non dans la société occidentale percois un adultère commis par les deux mais l'arabo-musulmane accepte seul l'homme. (Fautes d'expression, omission de « on »).

Q27 : A mon avis, non presque tous les gens refuse la manière. (Phrase asémantique).

Q28.1 : Parcequ'il laisse sa vie. ses objectifs vers leur épouse. encore il homme de religion. (Phrase asémantique et agrammaticale).

N°32/Q25 : oui dans la société arabomusulmane, non dans l'occident, mais la femme elle est jugé tjrs. (Utilisation des abréviations et aucune maîtrise des règles de l'écrit).

N°33/ Q25.1 : homme : la société lui pardonne. La femme : la société lui tue. (Mauvais choix du pronom complément).

N°36/ Q15 : il a caché quelque réalité et il a pris de la bible que celui qui le plait. (traduction intégrale de l'arabe : interférence linguistique).

Q23 : Le probleme rendre à Emma elle est très réveuse ! mais c pas normal ce comportement. (L'utilisation du langage sms).

Q30 : Déjà cette situation est rare qu'on la trouve dans notre société alors mais elle se peut d'être dans notre société.(une très mauvaise formulation qui gêne la compréhension).

N°37/ Q25.1 : Par l'homme, il est condamné. Par la femme : peut être maurir au bien la frappe. (Mauvais choix de prépositions par au lieu de pour, fautes d'orthographe).

Q31 : Dans notre société on regarde cette phénomène. (Confusion masculin/féminin).

N°38/ Q25.1 : la mort par la femme. l'homme : rien. (Phrase agrammaticale).

Q 30 : le respect pour le père puis la peur du père. (Formulation incorrecte).

N°39/ Q 23 : je pense que Emma et fausse car elle n'a pas le droit de le trahir même s'il ne l'a donné pas le bonheur qu'elle veut. (Lacunes langagières).

Q24 : La société n'accepte pas l'adultère d'Emma elle l'a refusée de trop.

(Fautes d'expression).

Q 30 : Normalement il n'aurait jamais une rivalité entre eux mais maintenant on peut trouver cette rivalité. (Pas de cohésion).

Q31.1 : L'amour n'a pas un âge on peut trouver un vieux qui aime une petite fille, mais c'est pas normal. (Français parlé).

N°40/ Q23 : je suis contre à la trahison d'Emma elle n'est pas des raisons pour faire que elle fait. (Formulation incorrecte).

Q 29 : Non, ils sont inacceptable car ils est contre leur bases.(carences en vocabulaire qui gêne la compréhension).

N°41/Q27 : Oui cet acte d'adoption est-il perçu de la même manière dans le christianisme. (Inversion du sujet non justifiée, phrase affirmative).

Q29 : ne concevables plus parce que c'est un homme de religieuse. (Mauvaise formulation, confusion religion/religieuse).

N°42/ Q25.1 : femme : il la tue. homme : il n'a rien avoir.(mauvais choix du pronom personnel sujet, absence des déterminants, style concis).

N°43/Q23 : Emma est épocryte lorsqu'elle a commis de l'adultère c'est infaisable. (Mauvaise prononciation à l'orale i/é, méconnaissance de l'antonymie).

N°44/ Q 26 : d'un point de vue morale : ça ne fait pas. D'un point de vue religieux ça ne fait pas. (Mauvaise formulation, traduction de l'arabe : interférence linguistique).

N°45/Q21 : le pasteur peuvas maries dans le catholicisme la paps ne peuvas pas le marier. (Carences en conjugaison, fautes d'orthographe, mauvaise prononciation).

N°46/ Q25.1 : par l'homme : c'est normal pas de joujement.
par la femme : comme qu'elle a commis une crime. (Très mauvaise formulation et mauvaise prononciation).

Q31 : parce que ce n'est qu'une enfante. (Méconnaissance du masculin/féminin).

N°47/ Q21 : l'homme de la religion pevent se marier mais au catholicisme ne peut pas. (Mauvais emploi des prépositions, carences en conjugaison, aucune concordance, l'accord sujet/verbe).

Q24 : La société la rechette. (Carences en vocabulaire).

N°49/ Q23 : elle présente un genre des homme qui se cachent ses erreurs sous les fautes des autres, tout simplement c'est une femme comndanable. (Traduction intégrale de l'arabe).

Q25.1 : par l'homme : parfois ça passe, il se marier autrefois.
par la femme : la divorce, la honte le mal. (Carences en vocabulaire, grammaire, interférence linguistique).

Les résultats montrent des carences langagières au niveau de la conjugaison, de la syntaxe, du vocabulaire, des fautes d'expression, de l'interférence linguistique, et du phénomène du langage sms.

Cette flagrante non- maîtrise des règles rudimentaires de la langue française, consolide notre analyse sur le fait que les apprenants ont des difficultés à lire, à écrire, à comprendre et à s'exprimer quand il est question d'un texte littéraire où il faudrait posséder un bagage linguistique considérable.

Conclusion

Nous avons obtenu dans ce chapitre les réponses aux questions que nous nous sommes posée au départ, et ce à travers une analyse détaillée qui nous a permis d'évaluer les cinq compétences de lecture (interprétatives, encyclopédiques, interculturelles, idéologiques et langagières). Les statistiques obtenues, nous ont révélé que les apprenants ne savent pas mettre en pratique les notions basiques de la langue et que par conséquent ces lacunes non négligeables représentent un handicap majeur lors de la lecture et de la reproduction.

Conclusion générale

Conclusion générale

Le développement des compétences de lecture par le biais d'une lecture littéraire en classe de FLE est tout à fait possible à l'instar de ce que notre recherche a montré. Nous sommes parvenue à faire valoir les vertus de la lecture littéraire et son impact conséquent sur l'acquisition de la langue française.

Les carences constatées chez les apprenants aussi bien au niveau de l'oral que de l'écrit et leurs difficultés d'adhésion, là où une maîtrise minimale de la langue est exigée, pour assimiler l'ensemble des programmes proposés, influent négativement sur le déroulement du cours et n'assurent pas les résultats escomptés.

Perçu sous cet angle, le module de littérature doit donc répondre à ce besoin grâce à une conception pertinente d'un programme adéquat et adapté au niveau moyen de la majorité des apprenants (se référer aux statistiques).

Ceci dit, la mise en avant des activités orales à travers des exposés et des débats à visée pédagogique lors d'un cours de littérature, favorise l'échange et la prise de parole lorsqu'il est question d'analyser le roman. Une tâche qui peut s'avérer le plus souvent contraignante et sans intérêt quand l'enseignant ne tient pas en ligne de compte l'incapacité des apprenants en FLE à lire une œuvre intégrale à cause du : style, du vocabulaire, ou encore des thèmes auxquels les apprenants ne parviennent pas à s'identifier.

C'est pourquoi, il demeure indispensable d'envisager un enseignement de la littérature basé sur une meilleure collaboration avec les apprenants en choisissant des romans qui soient à leur portée, et ce pour qu'ils prennent conscience du plaisir que l'on éprouve en lisant un roman, cette œuvre littéraire dont la richesse culturelle, idéologique, langagière et encyclopédique prodigue une maturité spirituelle qui s'accroît au fil de lectures assidues facilitant l'ouverture sur les autres cultures.

Nous avons également remarqué la méfiance avec laquelle certains apprenants ont répondu à notre questionnaire, une réticence, quant aux questions d'ordre religieux et idéologique qui peut s'expliquer par le fait que

l'apprenant algérien n'a jamais été initié à dépasser ses stéréotypes et refuse par conséquent de manière catégorique tout ce qui heurte sa sensibilité.

Cette attitude considérée comme étant négative peut mettre en péril la dynamique dans laquelle un cours de littérature doit être enseigné et entraver la bonne volonté de l'enseignant dans son souci de faire acquérir la langue française à travers la lecture littéraire.

Nous devons donc dans un premier temps procéder à l'insertion des apprenants dans le climat de la discipline en essayant de les mettre en confiance par rapport à leurs pré requis, demander à titre d'exemple leur avis, leur poser des questions sur leurs lectures précédentes et pourquoi pas nous concerter avec eux quant aux choix des romans sur lesquels nous pouvons travailler dans le module.

Il est nécessaire de commencer par des romans magrébins que nous jugeons accessibles sur le plan culturel et idéologique. Une démarche à travers laquelle nous tenterons de préparer les apprenants à l'approche des textes littéraires avant de passer à des romans de cultures différentes où ils doivent déchiffrer de nouvelles tournures et prendre connaissances de nouveaux modes de pensées imprégnés d'un autre univers idéologique.

Cette initiation aux lectures de romans français pourrait donner lieu à des études comparatives entre les mêmes thèmes abordés dans les deux cultures.

Une initiative à l'issue de laquelle des points de convergences et de divergences seront relevés pour mieux aider les apprenants à se situer par rapport à leur propre culture et celle de l'autre dans leur processus d'acquisition de la langue française.

Bibliographie

Ouvrages :

1. ADAM. J-M., *Le texte narratif*, Nathan, 1985.
2. BAECHLER, J., *Qu'est-ce que l'idéologie ?*, Ed. Gallimard, Paris, 1976.
3. BEACCO. J-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Livre. Paris, 2000.
4. BEACCO.J-C., CASTELLOTTI.V., CHISS.J-L., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Editions Didier, Paris, 2007.
5. BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE, CLE International*, 2008.
6. BIARD, J., DENIS, F., *Didactique du texte littéraire*, Nathan, Paris, 1993.
7. BOYD. H., WESTFALL, R., dans Claude Javeau,1982, *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*, Editions de l'Université de Bruxelles/les Editions d'Organisation, Paris, 3^e éd.
8. CANVAT, K., *Enseigner la littérature par les genres*, Savoirs et pratiques, 1999.
9. CHISS, J-L., DAVID.J., REUTER.Y., *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Savoirs et Pratique, De Boeck, 2008.
10. CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003.
11. CUQ, J-P., et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2004.
12. DE CARLO, M., *L'interculturel*, CLE International, 1998.
13. DUFAYS, J-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (1^{re} éd. : 1996). 2005.
14. FLAUBERT, G., *Madame Bovary*, Michel Lévy frères, 1857.
15. GERVAIS, B. et BOUVET, R., *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Presses de l'Université du Québec, 2007.
16. GIDE, A., *La symphonie pastorale*, Editions de la Nouvelle Revue Française, Paris, 1919.
17. GOLDER, C., GAONAC'H, D., *Lire&Comprendre. Psychologie de la lecture*, Hachette Livre, 1998, 2004.

18. GHIGLIONE, R., RICHARD, J-F., *Cours de psychologie, 3. Champs et théories*, DUNOD, Paris, 1999, pour la 3^{ème} éd. Dunod, Paris, 1994 pour la 1^{ère} éd.
19. JOUVE, V., *La lecture*, Hachette, 1993.
20. MUCCHIELLI, R., *L'analyse de contenu, Des documents et des communications*, Applications pratiques, Editions ESF.
21. MUCCHIELLI, R., *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Les Editions ESF, 1982.
22. RAIMOND, M., *Le roman*, Paris, Armand Colin, 1989.
23. SCHMITT, M.P., VIALA, A., *Savoir- lire*, Editions Didier, Paris, 1982.
24. SEOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier, coll. »LAL », 1997.
25. TAGLIANTE, C., *La classe de langue*, CLE international, 2006, 2007.
26. TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A., *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* in *Savoirs et Pratique*, De Boeck Duculot, 2001.
27. TODOROV, T., *Théorie de la littérature*, Seuil, 1965.
28. ZARATE, G., *Enseigner une culture étrangère. Recherches/Applications*, Hachette, 1986.

Articles

1. ALLAL Linda, "Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. L'énigme de la compétence". *Raisons éducatives*, n° 2 - 1999. Bruxelles : De Boeck. (p. 77 - 94).
2. CORNEA, C., "Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation en FLE, Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels", Octobre 2010.
3. FATH, N-E., "Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive". *Synergies Pays Scandinaves* n°4.2009, p46.
4. ROUXEL, A, « "Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*", CRDP, de Versailles, 2004.
5. SPAËTH, V., "Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement /apprentissage du FLE", *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 2, n. 1, Etudes didactiques- Octobre 2007.

Thèses et mémoires :

- ZETILI. A., 2007, "Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français, cas du cycle secondaire en Algérie".

Sitographie :

1. JENNY, L., Méthodes et problèmes, L'interprétation, 2005. Sur :
<http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/interpretation/ipintegr.html>, consulté en mai 2009.
2. Morlat, J-M., L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère. EduFLE.net. Didactique des cultures en FLE, avril 2009.
<http://www.edufle.net/L-approche-interculturelle-en>. Consulté en jun2010.
3. Analyse du roman :
http://www.espacefrancais.com/roman/elements_constitutifs.html, consulté en septembre 2010.

Résumé

Nous avons constaté au début de notre recherche un nombre de carences en langue et en lecture chez les apprenants en classe de FLE qui tâtonnent à cause de cette non maîtrise pour assimiler l'ensemble des programmes qui leurs sont suggérés.

Pour remédier à ces lacunes, nous avons eu recours à la lecture littéraire qui, selon notre hypothèse, pourrait permettre le développement de certaines compétences chez les apprenants à savoir des compétences interprétatives, encyclopédiques, interculturelles, idéologiques et langagières.

Nous avons tout d'abord défini la lecture littéraire et ses objets, les difficultés de lecture rencontrées par les apprenants, les compétences de lecture et le roman, puis nous avons abordé quelques propositions didactiques en vue de faciliter le déroulement du cours et améliorer la lecture littéraire chez les apprenants en classe de FLE.

Dans la partie pratique, nous avons observé et évalué les compétences de lecture des apprenants à travers une analyse quantitative et qualitative du questionnaire que nous leur avons proposé.

Nous avons conclu à la fin de la recherche que des lectures assidues et un travail méthodique en classe pourraient amener à des résultats plus performants, plus probants.

Mots clés :

Lecture littéraire, compétences de lecture, roman.

Summary

We noticed in the beginning of our research that the third year French language students don't master French language basic rules because of there linguistic gaps. They consequently face many difficulties when it comes to comprehend, to write and to read correctly without making mistakes in the context of there lectures.

According to our hypothesis and to resolve these problems, we thought that literary reading could be an effective tool to develop the students reading skills such as: interpreting, linguistic, ideological, intercultural and encyclopedic skills.

In the theoretical chapter, we defined the literary reading and its purposes, the main difficulties met by students when they read a full novel, the reading skills, the novel and its characteristics.

Then we suggested some didactic processes in order to facilitate the lecture process and improve the students literary reading in the French Department at the university of Mentouri.

In the practical chapter, we evaluated the reading skills through a quantitative and a qualitative analysis of the questionnaire that we suggested to them.

We finally concluded that constant reading can efficiently lead the students to a better level making them able to approach easier literary texts.

Key-words:

Literary reading, reading skills, the novel.

الملخص

لاحظنا في بداية هذا البحث عددا من الثغرات أو النقائص اللسانية لدى الطلاب في قسم اللغة الفرنسية بجامعة منتوري , إذ يتعثرون عند القراءة أو الصياغة بسبب عدم الإلمام الكافي بقواعد اللغة و لا يتمكنون نتيجة ذلك من استيعاب المقرر المقترح عليهم.

لمعالجة هذه النقائص لجئنا للقراءة الأدبية التي بحسب ما تنص عليه فرضيتنا , تضمن إنماء بعض الكفاءات لدى الطلاب و التي تتمثل في الكفاءات اللسانية و الموسوعية و التأويلية و الأديولوجية و البيئية الثقافية .

قمنا في البداية بالتعريف بالقراءة الأدبية وما تتضمنه من عناصر , ثم تناولنا الكفاءات المكتسبة عند القراءة , الرواية و خصائصها و كذلك العقبات التي يواجهها الطلاب عند قراءة الرواية الأدبية باللغة الفرنسية . كما تطرقنا إلى بعض الاقتراحات التعليمية التي من شأنها ضمان السير الحسن للمقياس و من قدرة الطلاب في القراءة في قسم الفرنسية لغة أجنبية , دائما في نطاق تدريس مقياس الأدب الفرنسي.

و فيما يخص القسم التطبيقي ، قمنا بتقييم كفاءات القراءة الأدبية لدى طلاب السنة الثالثة من خلال تحليل كمي و نوعي لمدونة البحث المتمثلة في أسئلة تتمحور حول روايتين فرنسيتين.

الكلمات المفتاحية :

القراءة الأدبية , كفاءات القراءة , الرواية .

ANNEXES

Annexe 1

Le questionnaire

Questionnaire destiné aux apprenants

Identification de l'informateur

1. Sexe : féminin masculin
2. Age :ans
3. Langue maternelle :
4. Langues étrangères maîtrisées :
5. Niveau d'instruction du père :
6. Profession du père :
7. Langues maîtrisées par le père :
8. Niveau d'instruction de la mère :
9. Profession de la mère :
10. Langues maîtrisées par la mère :

1 /Quels sont vos passe-temps favoris en dehors des études (**cinéma, télévision, musique, lecture, sport ou autres**) ?

Classez-les par ordre de préférence.

.....

2/ Lisez-vous ? **oui** **non**

3/ À partir de quand, avez-vous commencé à effectuer des lectures ?

Primaire moyen secondaire université

4 /Quels sont vos choix en matière de lecture (romans, nouvelles, poésie, autres ?

5/ Quelle est la fréquence de vos lectures ?

.....

6/Pendant quelle période lisez-vous le plus ?

.....

7/Vos lectures vous ont-elles servi dans vos apprentissages ? **Oui** **Non**

8/ Si oui comment ?

.....

9/ Parmi les modules suivants, quel est celui qui vous incite le plus à la lecture ? PSL TEE0 Ecrits Comparés Sémiologie
 Théories littéraires Linguistique Littérature Didactique.

9.1/Dites pourquoi ?

.....

10/ Est- ce que l'environnement extra-scolaire favorise la lecture ?

Oui **Non**

10.1/Pourquoi ?

.....

11/ Citez quelques titres qui vous ont marqués ?

.....

2

Premier roman : ***La symphonie Pastorale***

12/ Qui est ce qui parle dans le roman *La symphonie pastorale* ?

.....

12.1/ Par quelles marques le narrateur se manifeste-t-il dans le texte ?

.....

13/ Dans son roman *La symphonie pastorale*, l'auteur a-t-il utilisé un discours : direct indirect les deux (direct et indirect)

14/ Déterminez le genre du roman ***La symphonie pastorale*** :
 réaliste **symboliste** **fantastique**

14.1/ Quelles sont les réactions affectives des personnages suivants : Amélie et le pasteur ?

15/ La conduite du pasteur, était-elle conditionnée par :

- Son interprétation de la bible et par l'enseignement qu'il a reçu.
- Le fait de vouloir rassasier ses envies inavouées.
- Les deux en même temps.

16/ Citez les quatre thèmes dominants dans le roman *La symphonie pastorale*.

.....

Deuxième roman : *Madame Bovary*

17/ Qui est ce qui parle dans le roman *Madame Bovary* ?

.....

17.1/ Par quelles marques le narrateur se manifeste-t-il dans le texte ?

.....

18/ Dans son roman *Madame Bovary*, l'auteur a-t-il utilisé un discours :

- direct indirect les deux (direct et indirect)

19/ Citez les quatre thèmes dominants dans le roman *Madame Bovary*.

.....

19.1/ Déterminez le genre du roman *Madame Bovary* :

- réaliste symboliste fantastique

19.2/ Quel est le personnage principal dans le roman *Madame Bovary* ?

.....

19.3/ Dressez le portrait (physique et moral) de ce personnage.

.....

19.4/ Caractérissez en quelques mots le personnage de Charles Bovary.

.....

3

20/ Dans la description de l'agonie d'EMMA, l'auteur a-t-il utilisé un discours scientifique (spécialisé) ou bien s'est-il contenté d'un discours littéraire ?

.....

21/ Après la lecture du roman, *La symphonie pastorale*, déterminez ce qui distingue le protestantisme du catholicisme ?

.....
22/Comment qualifieriez-vous la description des lieux des deux auteurs dans leurs romans ?

La symphonie pastorale : très facile facile difficile

Madame Bovary : très facile facile difficile

4

Premier roman : ***Madame Bovary***

23/ Que pensez-vous de la trahison d'EMMA, qui a commis l'adultère sous prétexte que son mari n'a pas su la rendre heureuse ?

.....
24/ À cette époque, quelle était la réaction de la société face à l'adultère commis par Emma dans le roman, *Madame Bovary* ?

.....
25/Selon vous, les deux sociétés (occidentale et arabo-musulmane) perçoivent-t-elles un adultère commis par une femme de la même manière que celui commis par un homme ?

.....
25.1/ Quelles auraient été les conséquences de cet acte dans la société arabo-musulmane ?

.....
26/ Comment qualifieriez-vous la conduite d'EMMA d'un point de vue moral et religieux ?

.....
Deuxième roman : ***La symphonie Pastorale***

27/Le pasteur a recueilli Gertrude, cette enfant égarée, aveugle et livrée à elle-même, et s'est consacré à son éducation.

Cet acte d'adoption, fort louable dans notre religion, est-il perçu de la même manière dans le christianisme ?

28/Le pasteur s'est largement dévoué à Gertrude sous prétexte qu'elle ne dépendait que de lui pour s'ouvrir au monde extérieur.

Trouvez-vous que cette attitude est saine pour un pasteur ? **Oui** **Non**

28.1/Justifiez votre réponse.

.....

29/Le pasteur décrivait à Gertrude un monde parfait pour une raison qui trahissait la nature de son attachement pour elle.

Le mensonge et l'amour interdit, sont-ils concevables pour un pasteur et un Imam ?

.....

30/Dans une société, comme la nôtre, comment serait perçue cette rivalité entre père et fils pour un amour interdit ?

.....

31/Selon vous, est-il acceptable qu'un homme âgé à l'image du pasteur puisse envisager une relation amoureuse avec une adolescente telle que Gertrude ?

Référez vous à votre société pour y répondre. **Oui** **Non**

31.1/Justifiez votre réponse.

.....

5

32/Parmi les champs lexicaux suivants, quels sont ceux présents dans le roman ?

	la maladie	l'amour	la nature	le pouvoir	l'adultère	la religion
<i>Madame Bovary</i>						

32.1/ Parmi les champs lexicaux suivants, quels sont ceux présents dans le roman ?

	la maladie	l'amour	la nature	le pouvoir	l'adultère	la religion
<i>La symphonie pastorale</i>						

33/Quels sont les registres de langue présents dans chacun des deux romans ?

* Dans *Madame Bovary* :

discours familier discours courant discours soutenu

* Dans *La symphonie pastorale* :

discours familier discours courant discours soutenu

34/ Quels sont les temps dominants dans chacun des deux romans ?

	passé simple	futur	présent de la narration	imparfait	conditionnel	plus que parfait	passé composé
<i>Madame Bovary</i>							
<i>La symphonie pastorale</i>							

35/ Donnez la valeur de chacun de ces temps dominants.

.....

36/ Donnez un exemple de comparaison utilisé par les deux auteurs dans chacun des deux romans.

La symphonie pastorale

.....
.....

Madame Bovary

.....
.....

Annexe 2

Le masque des données

Partie 0 : L'identification

- 1- 1 f 2 m
- 2- 1 20-25ans 2 25-30ans 3 ≥30ans
- 3- 1 arabe 2 français 3 autres
- 4- 1 français 2 français plus d'autres langues 3 autre
- 5- 1 aucune instruction 2 primaire 3 moyen 4 lycée
5 université et plus
- 6- 1 sans profession 2 cadre moyen 3 cadre supérieur
- 7- 1 arabe 2 arabe+ français 3 arabe+ français+ autres langues
- 8- 1 aucune instruction 2 primaire 3 moyen 4 lycée
5 université et plus
- 9- 1 sans profession 2 cadre moyen 3 cadre supérieur
- 10- 1 arabe 2 arabe+français 3 français+ autres langues

Partie I :

- 1- 1 cinéma 2 télévision 3 musique 4 lecture 5 sport
6 autres
- 2- 1 oui 2 non
- 3- 1 primaire 2 moyen 3 secondaire 4 université
- 4- 1 romans 2 nouvelles 3 poésie 4 autres
- 5- 1 >1 mois 2 1-2mois 3 2-3mois 4 <3mois
5 pas de réponse
- 6- 1 les vacances 2 durant toute l'année
- 7- 1 oui 2 non
- 8- 1 maitrise de la langue 2 aquisition du savoir 3 les deux à la fois

- 9- 1 Psl 2 TEEO 3 Ecrits comparés 4 sémiologie
 5 Théories littéraires 6 Linguistique 7 Littérature 8 Didactique
- 9.1- 1 acquisition 2 ouverture 3 pas de réponse
- 10- 1 oui 2 non
- 10.1- 1 pas d'intérêt 2 grand intérêt
- 11- 1 1à3 2 <3à6 3 <6 4 pas de réponse

Partie II

- 12- 1 le pasteur 2 faux
- 12.1- 1 pronoms personnels 2 pronoms possessifs 3 faux
 4 autres
- 13- 1 direct 2 indirect 3 les deux 4 pas de réponse
- 14- 1 réaliste 2 symboliste 3 fantastique
- 14.1- 1 devoir 2 jalousie 3 déni et dégoût 4 colère
 5 pas de réponse
- 14.2- 1 devoir 2 amour paternel 3 compassion 4 amour
 5 jalousie 6 colère 7 culpabilité 8 pas de réponse
- 15- 1 son interprétation de la bible 2 son égoïsme
 3 les deux à la fois 4 pas de réponse
- 16- 1 religion 2 l'amour interdit 3 la cécité
 4 le bonheur dans l'ignorance 5 autres
- 17- 1 le narrateur 2 l'auteur 3 un personnage 4 pas de réponse
- 17.1- 1 pronoms personnels 2 pronom indéfini 3 faux
 4 pas de réponse
- 18- 1 direct 2 indirect 3 les deux 4 pas de réponse
- 19- 1 l'imaginaire 2 l'adultère 3 le bovarysme
 4 la maladie 5 autres 6 pas de réponse
- 19.1- 1 réaliste 2 symboliste 3 fantastique
- 19.2- 1 Emma 2 faux

19.3- 1 belle 2 élégante 3 égoïste 4 ambitieuse
5 hors sujet 6 pas de réponse

19.4- 1 simple d'esprit 2 faible de personnalité 3 médiocre
4 pas de réponse

Partie III

20- 1 scientifique 2 littéraire 3 les deux
4 pas de réponse

21- 1 réponse juste 2 réponse erronée 3 pas de réponse

22- 1 très facile 2 facile 3 difficile 4 pas de réponse

22.1- 1 très facile 2 facile 3 difficile 4 pas de réponse

Partie 4

23- 1 accepte la trahison 2 n'accepte pas la trahison
3 pas de réponse

24- 1 rejet 2 tolérance 3 pas de réponse

25- 1 les 2 sociétés sont plus sévères avec la femme qu'avec l'homme.

2 la société occidentale est plus indulgente avec l'homme qu'avec la femme tandis que la société A-M les sanctionne les 2 pour leur péché.

3 la société A-M tolère l'adultère de l'homme pas celui de la femme et la société OC les tolère tout les deux.

4 la société occidentale les sanctionne tout les deux, tandis que la société A-M sanctionne la femme plus que l'homme.

5 la société A-M les sanctionne tout les deux, tandis que la société OC est plus indulgente avec la femme. 6 la société A-M est injuste envers la femme

7 pas de réponse

25.1- 1 excessif 2 tolérance

26- 1 immorale 2 justifiée 3 indécis

27- 1 oui 2 non

28- 1 oui 2 non 3 pas de réponse

28.1- 1 le pasteur est opportuniste 2 autres 3 pas de réponse

