

REPUBLIQUE ALGERIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MENTOURI -CONSTANTINE-
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LTTÉRATURE FRANÇAISES

N° d'ordre :.....

Série :.....

MÉMOIRE

Présenté pour l'obtention du diplôme de Magister

Option : DIDACTIQUE et LINGUISTIQUE

**ANALYSE DE LA COMPÉTENCE TEXTUELLE RÉCEPTIVE DES
ÉTUDIANTS DE LA PREMIÈRE ANNÉE DE LICENCE DE FRANÇAIS:
*LE CAS DU MODULE ÉTUDE D'UN AUTEUR FRANÇAIS «E-A-F»***

Sous la direction du Professeur :

Y. CHERRAD - BENCHEFRA

Par:

Mlle BOUSSAD Assia

Devant le jury :

Président : Y. DERRADJI -Professeur (Université de Constantine)

Rapporteur : Y.CHERRAD -Professeur (Université de Constantine)

Examineur:D. HANNACHI -Maître de conférences (Université de Constantine)

Année universitaire : 2007/2008

A mes chers parents et à toute ma famille.

A tous ceux qui (re) connaissent la valeur des études et du travail.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Mme le professeur Y.CHERRAD-BENCHEFRA d'avoir accepté de diriger ce travail et pour la confiance qu'elle a bien voulu placer en moi.

Je remercie les membres de jury : Mme Daouia HANNACHI (Maître de Conférences) et Monsieur le professeur Y.DERRADJI d'avoir accepté d'évaluer ce mémoire.

Que soient aussi remerciés tous les enseignants du département de français de l'université El-Hadj Lakhdar de Batna pour leur encouragements continuels, je

citerai :

*Mlle BENTAHAR, enseignante du module EAF pour son aide et sa -
compréhension.*

*Le regretté M. Benzaf Med (que Dieu Tout Puissant lui accorde Sa Sainte -
Miséricorde) pour la bonne documentation qu'il m'a passée.*

*Mes remerciements les plus vifs vont aux étudiants de première année de licence de
français qui ont répondu au questionnaire et au test.*

*Enfin, je n'oublierai pas Mme Y. ZENATI pour le profond appui moral qu'elle m'a
prêté.*

SOMMAIRE :

INTRODUCTION GENERALE.....	1
-----------------------------------	----------

PREMIERE PARTIE :

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	6
---	----------

Introduction :.....	7
----------------------------	----------

<u>CHAPITRE I</u>: Du texte (littéraire) à la compétence textuelle réceptive.....	8
--	----------

I-I-Le texte littéraire comme support didactique dans la classe de langue.....	9
---	----------

I-II- L'objet « texte » comme dynamique configurationnelle et propositionnelle	16
---	-----------

I-III-La compétence textuelle réceptive.....	19
---	-----------

III - 1 – Aux contours de la notion de « compétence ».....	19
---	-----------

III - 2 - La compétence textuelle : Essai de définition.....	21
---	-----------

III - 3- La compétence textuelle réceptive.....	27
--	-----------

III- 4 -Les composantes de la compétence textuelle réceptive.....	27
--	-----------

III- 4-1-Première composante :« Saisir les thèmes :

<i>Interpréter correctement titres, incipit, etc »</i>	28
--	-----------

III-4-2-Deuxième composante :« Saisir les macrostructures (signaux démarcatifs, articulations etc).....	32
--	-----------

III- 4 –3- Troisième composante : « Saisir les connexions, reconnaître les signaux microstructuraux ».....	43
---	-----------

III- 4 –4- Quatrième composante :

<i>« Distinguer correctement types textuels/ catégories textuelles ».....</i>	46
---	-----------

III- 4 –5- Cinquième composante :

<i>« Reconnaître les structures littéraires.....</i>	50
--	-----------

III-4- 6- Une composante complémentaire :

<i>« Savoir interpréter les images accompagnant les textes ».....</i>	56
---	-----------

<u>CHAPITRE II</u> : La lecture (littéraire) : un lieu d'observation des différentes composantes de la compétence textuelle réceptive.....	60
II-1- Compréhension, réception, (re) construction du sens.....	61
II -2- Qu'est ce que lire ?.....	62
II-3- La lecture littéraire.....	65
II-4-« Interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens !»	68
II-5-Quelques difficultés liées à la compréhension / réception des textes (littéraires).....	68
<u>CHAPITRE III</u> : Méthodologie de la recherche.....	71
III-1- Justification du choix des étudiants de la première année de licence de français.....	72
III-2- Justification du choix du module Etude d'un Auteur Français « EAF »	73
III-3- Les outils d'investigation.....	74
Conclusion.....	79

DEUXIEME PARTIE :

<i>ANALYSE DE LA COMPETENCE TEXTUELLE RECEPTIVE</i>	80
Introduction	81
<u>CHAPITRE I</u> : Analyse des enregistrements	82
I-1- Méthode d'analyse	83
I-2- Les unités d'analyse	85
I-3- la grille d'analyse	86
I-4 Analyse de l'extrait n :1	91
I-5-Analyse de l'extrait n : 2	99
I-6- Analyse de l'extrait n :3	114
* Bilan récapitulatif	122
<u>CHAPITRE II</u> : Analyse du questionnaire proposé aux étudiants	124
II-1 Description du questionnaire	125
II-2 Les conditions de passation	127
II-3 Analyse et interprétation des résultats	127
* Bilan récapitulatif	141
<u>CHAPITRE III</u> : Analyse du test proposé aux étudiants	143
III-1- Description du test	144
III-2- Les conditions de passation	144
III-3- Analyse et interprétation des résultats	147
III-3-1-Première partie : Aux contours de l'œuvre	147
III-3-2-Deuxième partie : La compétence textuelle réceptive	149
- Première rubrique: Saisir les titres/ thèmes	149
- Deuxième rubrique :Saisir les macrostructures	154
- Troisième rubrique : Saisir les microstructures	157

-Quatrième rubrique : <i>Distinguer correctement les types de textes</i>	159
-Cinquième rubrique : <i>Reconnaître la littérature</i>	161
-Sixième rubrique : <i>Remarques/ corrections</i>	165
III-3-3-Troisième partie :Savoir interpréter les images.....	171
* Bilan récapitulatif.....	174
Conclusion	176
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES	177
BIBLIOGRAPHIE	181
ANNEXES	189
1-Liste des modules du cursus de licence de français.....	190
2- Questionnaire proposé aux étudiants.....	192
3-Tableaux récapitulatifs des réponses au questionnaire.....	194
4- Test proposé aux étudiants.....	205
5- Les extraits originaux.....	209
6- Tableaux récapitulatifs des réponses au test.....	212
7-Illustrations : La référence au Petit Prince de Saint Exupery, élément déterminant dans la construction du sens.....	235

« Une linguistique qui ignore la fonction poétique du langage est une linguistique incomplète ; une pédagogie qui rejette le discours littéraire est une pédagogie amputée. »

(F. DEBYSER, 1971: 5)

« Comment apprend- on une langue ?

- Par les grands auteurs, pas autrement. »

(Carmen Guillen Diaz, 1987:59)

« Par l'attention à la forme de la langue [...] par la perméabilité que son jeu offre à l'expérience immémoriale et singulière que chacun développe du monde et de la vie, le texte littéraire sollicite de son lecteur des activités motrices et psycho-linguistiques (en particulier d'ordre métalinguistique) qui ne sont pas sans parenté avec celles impliquées par tout enseignement/ apprentissage d'une langue.

Autant de raisons qui incitent à penser que le texte littéraire a sa place dans une classe de français langue étrangère, et pas seulement aux niveaux avancés. »

(H.BESSE, 1989)

PREMIERE PARTIE :

CADRE THEORIQUE

ET

METHODOLOGIE DE LA

RECHERCHE

INTRODUCTION :

Dans la présente partie, nous allons tenter d'appréhender la relation entre le texte et la compétence textuelle réceptive. Rappelons que notre étude portera essentiellement sur les textes littéraires.

Pour cela, le premier chapitre va rendre compte du texte littéraire en tant que support didactique et de sa spécificité en tant que discours ; il s'agit d'explorer cette « dynamique configurationnelle et propositionnelle ». Ensuite, nous passerons en revue les cinq composantes de la compétence textuelle réceptive :

- 1/ **Saisir les thèmes** :Interpréter correctement, titres, incipit, etc.
- 2/ **Saisir les macrostructures** :Signaux démarcatifs, articulations, etc.
- 3/ **Saisir les connexions** :Reconnaître les signaux micro structuraux.
- 4/ **Distinguer correctement types textuels / Catégories textuelles.**
- 5/**Reconnaître les structures littéraires** c'est-à-dire la 'littérarité' dans diverses catégories textuelles.

Aussi, il sera question d'une composante complémentaire : « savoir interpréter les images accompagnant les textes » .

Pour ce qui est du deuxième chapitre la lecture (littéraire) sera abordée comme un lieu d'observation des différentes composantes ou « sous - compétences » de la compétence textuelle réceptive ; parce qu'il semble que c'est la reconnaissance des spécificités du texte (notamment littéraire) à travers l'acte de lecture qui permet son développement . Ce chapitre s'achèvera par un survol des difficultés relatives à la compréhension/ réception des textes (littéraires).

Enfin, dans le troisième chapitre, nous allons justifier le choix de notre échantillon : les étudiants de la première année de licence de français, du module Etude d'un Auteur Français (EAF) et des outils d'investigation, afin de vérifier l'installation de cette compétence.

CHAPITRE I :

**Du texte (littéraire) à la
compétence textuelle réceptive**

I-I- Le texte littéraire comme support didactique dans la classe de langue :

Actuellement, l'enseignement de la littérature est concurrencé, voire menacé, par d'autres supports : essais, articles de presse, encarts publicitaires... et l'on se demande si le texte littéraire a encore une place à tenir dans une formation qui privilégie les cultures techniques et scientifiques. Pourtant, le texte littéraire a constitué -traditionnellement- un « élément pédagogique » privilégié : par son contenu artistique, culturel, sociologique, historique et linguistique, il répond à trois parties prépondérantes dans l'enseignement de la rhétorique (et qui concernent la fabrication du discours) à savoir :

-L'invention :qui est l'art de trouver des idées et des arguments .

-La disposition :qui concerne l'organisation d'ensemble du texte ; une fois les idées trouvées.

-L'élocution :qui, quant à elle, porte sur la mise en mots des idées arrangées en fonction des deux premières parties et comprend une théorie des figures et du style. Cette troisième partie correspond à un niveau relevant de la sémantique, la grammaire et la phonétique.

Compte tenu de ces qualités, le texte littéraire apparaît comme « **outil de formation en vue de développer toutes les compétences de lecture et de production** » (CARMEN GUILLEN DIAZ ,1987 :59-60). Cet objectif constitue l'un des grands enjeux à réaliser actuellement dans une classe de français.

Les spécificités didactiques qui légitiment le recours à ce support semblent être résumées dans ces quelques lignes d'Henri Besse: « *Parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, Le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère.* » (H.BESSE cité par J-M.ADAM in 1991:7).

Dans cette citation, deux grandes spécificités retiennent notre attention :

« **La langue au travail.** » et « **Une relative autonomie par rapport aux conditions de production et de réception** ». Nous allons, donc, expliciter chacune d'elles dans ce qui suit :

1/ La langue au travail :

La littérature a longtemps été considérée comme un espace où s'exerce « la belle langue ». Cette expression raffinée avait pour marques manifestes un vocabulaire recherché et une syntaxe rigoureuse . Cela conduit à dire qu'il existe une différence entre la langue ordinaire, dite : « naturelle » et la langue « littéraire ». Or, cette distinction n'est plus de mise actuellement. La langue littéraire ne s'écarte pas de la langue commune puisqu'elle puise dans celle-ci.

A ce propos, Paul Valéry affirme : « *La littérature est, et ne peut pas être autre chose qu'une sorte d'extension et d'application de certaines propriétés du langage.* » (Paul Valéry cité par J-M.ADAM in, 1991 : 5-6).

Autrement dit, « la matière première » de la littérature est la langue ; car les écrivains partagent avec tout autre « écrivain » les mêmes outils linguistiques. En outre, la littérature ne se distingue pas 'facilement' de l'usage courant de la langue. D'ailleurs « *Si vous isolez une phrase d'un dialogue romanesque, rien ne peut a priori la distinguer d'une portion du langage ordinaire ; c'est à dire du réel qui lui sert en principe de modèle...* » (R-Barthes , cité par N.TOURSEL et J.VASSEVIERE in, 1994 :13-14) . L'on se demande, dans ce cas, en quoi consiste le travail de l'écrivain.

Selon Charles Bally : « *L'écrivain se contente de transposer à son usage les thèmes qu'il trouve dans la langue de tout le monde et de les faire servir à ses fins, qui sont esthétiques et individuelles, tandis que le langage de tous est actif et social [...]. Il est temps de ne plus considérer la langue littéraire comme une chose à part, une sorte de création ex nihilo ; elle est avant tout une transposition de la langue de tous.* » (C.BALLY, cité par J-M. ADAM in 1991 :7). En fait, deux motifs guident cette « **opération de transposition** » : d'une part l'écrivain va reprendre les modèles créés par ses prédécesseurs, d'autre part, innover et imprimer à son texte une marque personnelle. M.SOUCHON et M-C.ALBERT expliquent cette opération par un mouvement dialectique qui va du « *topos* » à « *l'idiolecte* ».

Le topos est une représentation plus ou moins stéréotypée d'un élément descriptif ou narratif. En littérature il y a toujours reprise de thèmes, de personnages, de situations déjà traités depuis des siècles et de ce fait, ces éléments se transforment peu à peu en modèles d'organisation du discours, pour devenir le stéréotype d'un genre particulier (prenons comme exemple le « topos » du lieu inconnu et mystérieux dans le roman fantastique).

Néanmoins, l'œuvre littéraire ne consiste pas tant dans l'originalité d'un « thème » que dans l'écriture. Il s'agit alors pour l'écrivain, non seulement de renouveler les « topoî », mais d'élaborer une écriture « originale » désignée par l'idiolecte dans une intention esthétique et non pas pratique. Il faut dire aussi que l'« idiolecte » en littérature ne se résume pas aux créations lexicales « néologismes », ni à l'emploi de mots ou d'expressions plus ou moins connotés, mais à la création de nouvelles combinaisons grammaticales et syntaxiques.

La notion d'idiolecte conduit à la notion de style qui est l'effet d'un certain « usage » de la langue. L'introduction du texte littéraire en classe de langue suppose d'étudier en quoi l'usage de la langue d'un tel écrivain est spécifique, comment celui-ci imprime une marque singulière à l'écriture, cela implique « qu'il n'est pas de style que là où la langue est travaillée. » (J.PEYTARD cité par :M-SOUCHON et M-C.ALBERT in 2000 :17).

*Dans le même contexte, le lecteur ou « l'étudiant –lecteur » est confronté à une langue très particulière ;c'est **la langue au travail** :« ce n'est ni l'expression incomparable d'un génie doué de capacités tout à fait exceptionnelles (même si c'est parfois le cas !), ni la langue circulante des échanges quotidiens » (M. SOUCHON et M-C.ALBERT,2000 :23).*

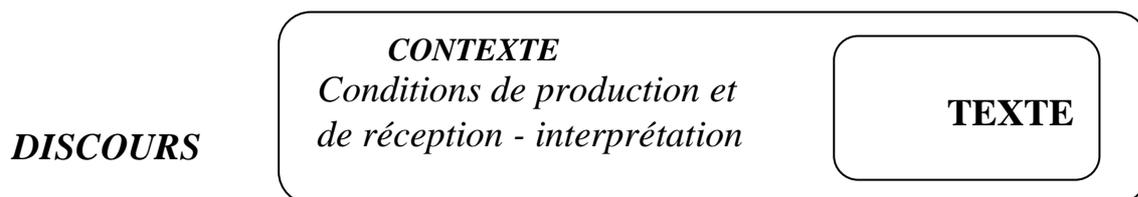
*En fait, c'est le discours qui est littéraire et non pas la langue : « La langue n'est créée qu'en vue du discours » affirme Ferdinand de Saussure. Un peu plus loin, l'auteur distingue entre **langue** et **discours** comme suit : « le discours consiste fût-ce rudimentairement, et par des voies que nous ignorons, à affirmer un lien entre deux concepts qui se présentent revêtus de la forme linguistique, pendant que la langue ne*

fait préalablement que réaliser des concepts isolés qui attendent d'être mis en rapport entre eux pour qu'il y ait signification de pensée ».

(F- De SAUSSURE cité par J-M ADAM in 1999 : 23).

De cette affirmation, on peut comprendre qu'à la base du discours il y a des entrelacements ou des liages. Ce qui rappelle un postulat très courant en linguistique textuelle « **Le sujet parlant ne s'exprime pas par des mots isolés** ». Dans la même perspective, J-M ADAM ajoute que toute communication humaine se fait au moyen d'énoncés suivis oraux ou écrits qui peuvent aller d'un simple « **mot oral** » à plusieurs « **volumes écrits** ».

De ce qui précède, il paraît plus approprié de parler de « discours littéraire », plutôt que de « langue littéraire ». Il importe aussi de rappeler une distinction fondamentale en linguistique textuelle entre texte et discours et que J-M ADAM (1999 : 39) représente par le schéma suivant :



SCHEMA I : DISCOURS ET TEXTE

D'après ce schéma, il s'agit d'une inclusion du texte dans un 'contexte' plus vaste défini par les pratiques discursives qui doivent elles mêmes être considérées par rapport au genre auquel elles appartiennent. Pour l'auteur, la relation texte-discours est irréductible à une simple formule d'addition et de soustraction du contexte.

La notion de texte reste selon Cuq (2003) très grammaticale et formelle ; les grammaires de texte s'attachent à analyser les règles de bonne formation des textes et qui lui donnent sa cohésion . Il s'oppose alors au discours, notion plus

pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa « cohérence ».

A l'instar de D.Coste (1982), les textes littéraires travaillent à la fois les différents niveaux : phonique ou graphique et phrastique .Ainsi ils pluralissent et opacifient leur (s) texture(s). Alors que les textes fabriqués sont monosémiques et ne sont densifiés qu'au niveau morphosyntaxique et lexical. Cette « **opacification** » du texte littéraire est due a une utilisation maximale des « **possibilités de codage** » offertes par la langue et qui expliquent la prédominance de la fonction poétique dont tout élément est « une comparaison ». Jakobson définit cette fonction en termes de « phonétique impressive et expressive, de parallélisme entre son et sens, d'hermétisme nécessaire et 'd'attente frustrée' » (JAKOBSON, cité par : M-H.EXEL in 1995 : 192). Certains de ces critères peuvent être situées au niveau de la première articulation où il y a un usage ambigu des unités signifiantes : métaphore, comparaison... d'autres au niveau de la deuxième articulation : euphonie, symétries phoniques...

Ceci fait du texte littéraire un véritable « **laboratoire de langue** ». Alors que Roland BARTHES parle de « système second et parasite du langage ! » (R-Barthes , cité par N.TOURSEL et J.VASSEVIERE in, 1994 :13-14). Enfin faut-il dire qu' « il n'existe pas de langue littéraire, mais un usage littéraire de la langue » (Maingueneau , 1997 : 189)

2/- Une relative autonomie par rapport aux conditions de production et de réception :

Le texte littéraire se trouve au centre d'une communication tout à fait particulière. D'une part parce qu'elle a vocation esthétique. La nature langagière du texte littéraire apparaît dans le fait qu'il communique en utilisant un matériau, le langage, qui a déjà pour fonction de communiquer. D'autre part, la communication littéraire se trouve plus ou moins différée.

Selon H.Besse le texte littéraire est plus approprié que la plupart des documents dits authentiques « dont la langue et la discursivité sont étroitement liées à leur conditions primitives de production, de transmission et de réception. » et dont le

transfert dans une classe de français langue étrangère ou seconde provoque « presque » toujours ce qu'il appelle « un dénivellement interprétatif [...] source de multiples mécompréhensions et difficultés grammaticales »(1982 :7)

*Il s'agit ici d'une communication littéraire « écrite ». Celle-ci s'inscrit dans le cadre général d'une **situation d'écrit** comme la dénomme Sophie Moirand et « qui implique des scripteurs écrivant à(et pour) des lecteurs, ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs » (**Sophie MOIRAND ,1979 :9**). Les trois pôles de la communication, à savoir, l'émetteur, le texte et le récepteur « interagissent » au cours de l'écriture (la production), comme au cours de la lecture (la réception).*

La communication littéraire met en évidence la situation d'écriture avec ses différentes fonctions d'un côté, et la situation de lecture avec ses exigences de compétence de l'autre. La connaissance de ces situations facilite grandement la compréhension de tout écrit. Rappelons ,ici, qu'il y a trois modèles de la communication littéraire.

Le modèle centré sur l'émetteur et le modèle centré sur le texte soulignent le caractère déséquilibré de la communication littéraire, alors que le troisième modèle centré sur le récepteur s'avère tout à fait pertinent pour rendre compte de son caractère différé.

*La conception de J-P-SARTRE du texte littéraire à la fois « **en et hors situation** » permet d'expliquer le fait qu'il soit indépendant des conditions socio-historiques de la situation dans laquelle il se réalise . Dans le cas où la réception du texte littéraire est différée par rapport au moment de sa production, la situation de lecture est inscrite dans le contexte de l'« **ici** » et du « **maintenant** » alors que le pôle de la production doit être entièrement (re) construit par le lecteur à partir des indices présents dans le texte, de ses représentations et des savoirs dont il dispose. C'est ce qui explique le fait que des œuvres très anciennes soient encore lues par des lecteurs du XXI ème siècle. Cela montre aussi que la distance temporelle séparant le moment de l'émission et celui de la réception soit parfaitement extensible et sans limites.*

Ce qui est valable dans le cas de distance temporelle entre la production et la réception l'est aussi lorsqu'il s'agit de distance « d'espace » entre langues-cultures différentes. Dans le cas du français langue étrangère, la littérature est capable de s'adresser à un public étranger, parfois entièrement extérieur aux valeurs et aux traditions dans lesquelles elle s'inscrit. Ce qui implique que le sens d'une œuvre se construit dans ses interactions multiples avec ses lecteurs ou « horizon d'attente ». Cette notion fut introduite par l'universitaire allemand H-R JAUSS et qui désigne tout ce qui caractérise la culture et les connaissances des lecteurs à un moment donné et qui conditionne la réception d'une œuvre. Pour rendre compte de cette interaction entre l'œuvre et ses lecteurs, l'auteur distingue horizon d'attente du texte ou « effet produit » de l' horizon d'attente du lecteur ou « réception ».

Avant d'aborder l' horizon d'attente du lecteur et les compétences qui lui correspondent, nous allons nous intéresser aux plans d'organisation du texte et à sa structure configurationnelle et propositionnelle. A notre sens la réception d'un texte passe d'abord par la connaissance et l'analyse de ses différentes composantes.

I-2- L'objet « texte » comme dynamique configurationnelle et propositionnelle :

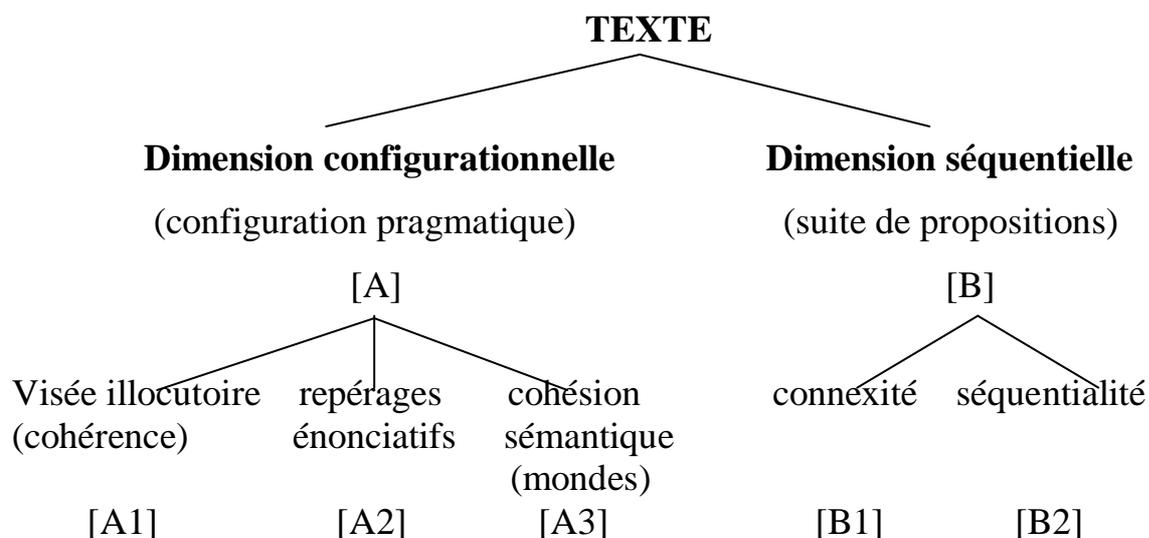
Il y a trois variables qui interviennent dans l'interaction émetteur -texte-lecteur :

***La variable « situationnelle »** concernant les conditions pragmatiques de production et de réception ;

***La variable** concernant le projet du scripteur et du lecteur ;

***La variable « textuelle »** dépendant des caractères propres aux textes .

Dans ce qui suit, nous allons décrire les éléments constitutifs de la variable textuelle qui confère au texte une certaine « duplicité » ; d'un côté parce qu'il appartient à une catégorie textuelle et de l'autre parce qu'il constitue un modèle ou « exemplaire » unique en soi. Pour ce, nous allons reprendre les outils d'analyse élaborés par J-M ADAM (1997, 21) et qui sont valables à tous les textes.



SCHEMA II : Les plans d'organisation de la textualité

L'auteur considère le texte comme « *une configuration réglée par divers modules ou sous systèmes en constante interaction* » (J-M ADAM :1997, 21)
 En tant que produit social, le texte s'inscrit dans le cadre d'un échange entre émetteur et récepteur (énonciation) à propos de quelque chose (sémantique référentielle) dans une intention de communication. Ces trois éléments constituent la « dimension configurationnelle » du texte. D'autre part, le texte est l'objet d'un travail de textualisation sous forme d'une suite de propositions enchaînées et formant des séquences. C'est la « dimension compositionnelle » ou « séquentielle » du texte . La notion de séquence sera définie au niveau de la quatrième composante de la compétence textuelle réceptive. (cf p 48)

[A1] la visée illocutoire globale définit tout texte comme ayant un but (explicite ou non) : agir sur les représentations ou les croyances et / ou les comportements d'un destinataire.

[A2] l'auteur distingue plusieurs types de repérages énonciatifs:

- 1- Une énonciation actuelle (de discours) orale dans laquelle le contexte est immédiatement donné dans la situation ; c'est le « **je- tu-ici-maintenant** ».
- 2- Une énonciation actuelle (de discours) écrite dans laquelle le contexte doit être verbalisé en vue d'une interaction à distance.
- 3- Une énonciation non actuelle (histoire, légende, récit de science fiction . etc).
- 4- Une énonciation proverbiale ; celle de la maxime et du dicton caractérisée par un présent a-temporel.

5- Une énonciation du discours logique, théorique scientifique dans laquelle la référence n'est pas situationnelle et porte sur le texte lui-même.

6- Une énonciation du discours poétique.

[A3] la dimension sémantique globale est représentée par la macro-structure sémantique ou le thème global d'un énoncé. A ce niveau le caractère fictionnel ou factuel est déterminant. Le monde représenté est soit fictif (le cas du texte littéraire) qui obéit à une logique particulière, soit réel et soumis à l'alternative du vrai et du faux dans notre univers de référence.

[B1] La connexité des chaînes de propositions (phénomènes locaux de liage) doit être envisagée dans le cadre de « la tension textuelle » tout en garantissant la progression.

[B2] La séquence pour J-M ADAM représente l'unité textuelle de base.

La description de ce dernier plan d'organisation permet de théoriser de façon unifiée des types relativement stables d'énoncés.

Pour une approche de la compétence textuelle réceptive, il faut à chaque fois tenir compte du niveau local ou global des faits de langue. Pour une lecture réussie, le lecteur doit être capable de passer de la séquentialité à la configuration. Dans ce qui suit, nous tenterons d'explicitier ce qu'est la compétence textuelle réceptive et ses différentes composantes. A notre sens, cette dernière pourrait correspondre, ne serait-ce que partiellement, à l'horizon d'attente du lecteur.

I-III - LA COMPETENCE TEXTUELLE RECEPTIVE :

Par les activités de lecture et d'écriture auxquelles ils se prêtent, les textes littéraires, au même titre que d'autres documents écrits d'ailleurs, peuvent contribuer au développement de différentes compétences. D'après Le Cadre Européen Commun de Référence, les apprenants (les étudiants de première année de licence de français dans ce cas) doivent disposer de connaissances et d'aptitudes, d'une part pour identifier, comprendre et interpréter n'importe quel texte et d'autre part pour l'organiser, le formuler et le produire. De son côté, U.ECO souligne : « [...] Un texte repose donc sur une compétence mais, de plus il contribue à la construire. » (U.ECO cité par :M-SOUCHON et M-C.ALBERT in 2000 : 46) .Dès lors une définition de la compétence s'impose.

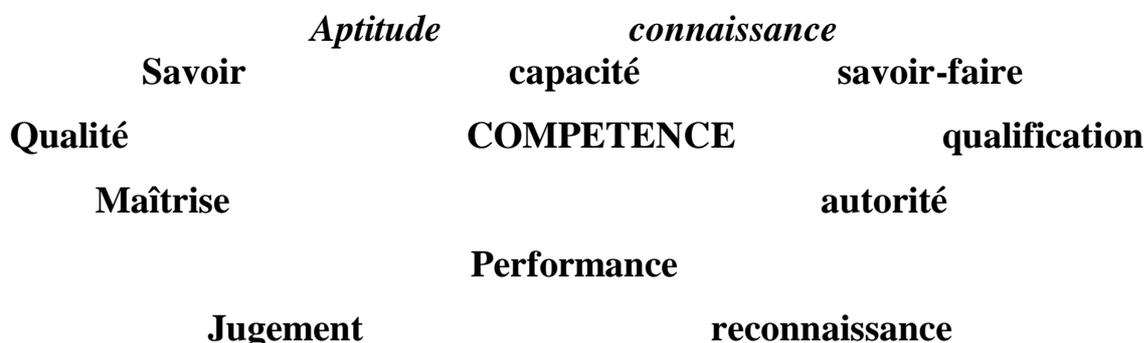
III -1-Aux contours de la notion de « compétence » :

La notion de compétence demeure, encore, difficile à circonscrire et l'on retrouve une panoplie de définitions dont la plupart commencent par des formules comme : « *Ce qu'un individu est capable de réaliser...* » ou bien « *être capable de...* ». A l'image de C.KERBRAT-ORECCHIONI qui lui donne une définition quelque peu 'extensive' : « *la compétence d'un sujet est la somme de toutes ses possibilités linguistiques, l'éventail complet de ce qu'il est susceptible de produire et d'interpréter* » (KERBRAT-ORECCHIONI .C, 1999 : 19).

Selon les domaines disciplinaires, le mot « compétence » est en relation étroite avec un certain nombre de termes. A la suite de Véronique CASTELLOTTI (2002), « **compétence** » peut se rapprocher étymo-logiquement de (jugement , reconnaissance , autorité) ou explicitement de (qualification - savoir- connaissance - maîtrise).Il peut aussi se substituer à

(capacité, savoir-faire) comme il peut se rapprocher avec des acquis quelque peu « flous » voire vagues (aptitude - qualité). Citons aussi le terme « performance », qui, selon les points de vue, peut s'opposer à « compétence » (Chomsky), soit s'en rapprocher comme étant la réalisation aboutie d'une compétence.

Véronique CASTELLOTTI (2002 :10) tente de rendre compte des liens que la notion de « compétence » entretient avec les termes cités ci-dessus dans le schéma suivant :



SCHEMA III : LA NOTION DE COMPETENCE

En didactique des langues, les « contenus » sont envisagés en termes de « compétences » à acquérir, parmi lesquelles la compétence de communication occupe une place prépondérante. Les « usagers » ou les « apprenants » d'une langue sont considérés comme des « acteurs sociaux » ou des « sujets » ayant à accomplir des « tâches ». Dans cette perspective, il est question de « tâche » dans la mesure où ces sujets vont mobiliser les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé ; comme en témoigne cet extrait du Cadre Européen Commun de Référence :

*«[...] Ils mettent en œuvre les **compétences** dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) **des textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des **compétences** » (2001 :15)*

Dans cet extrait, deux mots-clés retiennent notre attention : « renforcement » et « modification ». Ces derniers révèlent, en effet, deux aspects de la compétence : l'un consiste en un « déjà là », qui peut être des connaissances existantes ou bien « un matériau inné »(Grammaire Générative) et l'autre est «en construction » et se module dans la variabilité des usages et des apprentissages. Nous retrouverons , encore , ces deux aspects à la base de la définition de la compétence textuelle.

Bien entendu , notre objectif n'est pas de dresser un inventaire de définitions du mot compétence, ni de privilégier l'une par rapport à l'autre. Nous allons seulement focaliser notre attention sur quelques aspects susceptibles d'éclairer notre réflexion sur la compétence textuelle réceptive.

III -2- LA COMPETENCE TEXTUELLE : ESSAI DE DEFINITION

L'acquisition de cette compétence est fondamentale pour un public de français langue étrangère ou seconde.

Dans ce qui suit, nous allons passer en revue quelques définitions du concept et nous essayerons d'examiner pour chacune d'elles les données suivantes :

- Le mot choisi pour la définition : maîtrise, savoir, capacité... ;
- La présence ou absence des aspects réceptif et productif ;

- « Le déjà-là » et le « en construction ».

Pour définir la compétence textuelle nous allons, d'abord, nous référer à la compétence communicative, parce que celle-ci l'englobe .Il importe donc de délimiter les contours de cette compétence textuelle et de préciser les relations qu'elle entretient avec la compétence de communication dont les composantes varient selon les théoriciens qui ont cherché à la définir. Par ailleurs, il y a deux modèles de compétence de communication qui contiennent la composante textuelle . Commençons d'abord par celui de Daniel Coste¹ (1978) où la compétence ou « composante » textuelle se présente comme composante fondamentale. Dans ce modèle la compétence de communication comprend quatre composantes :

-Une composante de maîtrise linguistique.

-Une composante de maîtrise textuelle.

-Une composante de maîtrise référentielle.

-Une composante de maîtrise situationnelle.

La composante de « maîtrise textuelle » et définie comme suit :

*« savoir et savoir-faire relatifs au discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques, rhétoriques et manifestations énonciatives de l'argumentation.) »*². D-COSTE présente donc cette composante de maîtrise textuelle comme « *savoir et savoir-faire* », « *un déjà-là* » sans donner de précisions sur les aspects productif et réceptif. Il faut dire aussi que le terme « maîtrise » a fait l'objet de plusieurs critiques. Citons à titre d'exemple Abbou³ qui y voit un résultat et un point d'arrivée, alors qu'il devrait évoquer aussi l'idée d'une « *créativité continue* ».

En définissant la compétence communicative, H. Boyer considère que cette compétence complexe repose sur un ensemble d'au moins cinq types de « savoirs » et de « capacités », de « maîtrises » et de « représentations » (qui sont autant de micro compétences).

-Une composante compétence sémiotique ou sémio-linguistique

-Une composante compétence référentielle.

-Une composante discursive - textuelle

-Une composante sociopragmatique.

-Une composante ethnosocioculturelle.

Ici « **la composante textuelle** » est associée à la discursive , elle est définie comme suit :*« la composante discursive- textuelle c'est-à-dire les connaissances ,les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et la mise en discours (cohésion interphrastique ; cohérence du projet argumentatif, ou*

¹ F.BOUROUBA « La compétence de communication en didactique : diversité terminologique ou différence conceptuelle ? », Travaux de didactique du FLE n :32 (1994) p49.

² Ibid p50

³ ibid p50

narratif...) qui permettent par exemple de construire/de reconnaître une démonstration, un récit, etc. ».

(H.Boyer ,1996 :60).On peut conclure que H. Boyer privilégie les mots :« maîtrise » « représentations » et « connaissances » donc un « déjà-là » sur les deux aspects productif et réceptif.

Pour Dominique MAINGUENEAU : « *Puisque les sujets parlants sont capables de dire d'une suite de phases si elle est cohérente ou non, on est en droit, pensait on de poser l'existence d'une sorte de « compétence textuelle » en vertu de laquelle les locuteurs peuvent produire et interpréter des énoncés qui dépassent le cadre de la phrase.* »(D. MAINGUENEAU, 2003 : 175) . Pour ce qui est de cette définition, la compétence textuelle est la « capacité » d'un jugement de cohérence, un « déjà-là » sur les deux pôles : productif et réceptif.

J-M ADAM rejoint ,en quelque sorte, la définition de MAINGUENEAU et pose que: « *Pour que les textes circulent dans une société, il faut admettre l'existence d'une compétence textuelle des sujets parlants et écrivants qui les rende aptes à produire et à comprendre des objets verbaux qui ont le caractère de la texticité.*» (J-M ADAM, 1990 :108). Au lieu de « capacité » l'auteur parle « d'aptitude », un « déjà-là » sur les deux pôles : productif et réceptif et apporte un mot nouveau ; celui de « *la texticité* » et selon lui, l'extension de la compétence linguistique(connaissance intériorisée de la langue par le sujet parlant) doit se faire non seulement, dans le sens **d'une double compétence (une compétence de communication et une compétence discursive)** qui permet de juger l'appropriété contextuelle d'un discours. Il explique cette « **appropriété** » en termes de : « *acceptabilité- recevabilité ou pertinence* ». Mais aussi dans le sens d'une **compétence textuelle**. A ce niveau, J-M ADAM en distingue deux types: '**une compétence textuelle générale**' permettant de produire des énoncés connexes et cohésifs et '**une compétence textuelle particulière**' permettant de reconnaître et de produire des séquences spécifiques : descriptives, narratives, explicatives, argumentatives, etc.

Marc Souchon, quant à lui, considère que la **compétence textuelle** se met en place à partir des expériences du sujet liées à sa fréquentation des textes et l'aborde

uniquement du point de vue de la compréhension (aspect réceptif) « *Elle présente des dimensions à la fois individuelles, sociales et culturelles et peut être décomposée en un ensemble de savoirs, de savoirs-faire et de représentations* »(Marc Souchon, 2000 :2)⁴.

Pour le même auteur, l'école peut, certes, jouer un rôle fondamental pour le développement de cette compétence, mais elle ne dépend pas uniquement de la scolarisation du sujet. Cependant elle va progressivement se transformer à travers la fréquentation de textes produits dans une autre langue-culture et d'après lui, cette compétence sera à la base de la construction de compétences en lecture.

Pour ce qui est de notre travail, c'est le modèle de Heribert Ruck (1980) qui nous servira de référence , parce qu'il paraît plus pratique et plus exhaustif que les précédents. Pour lui ce concept est à définir ,d'une part, en fonction de l'expression chomskyenne de la compétence linguistique et de l'autre à mettre relation avec le concept de compétence communicative.

La compétence linguistique selon Chomsky, peut être définie comme :
« *la capacité d'un locuteur idéal de produire et de comprendre ,grâce à un système de règles intériorisé et à une quantité limitée d'éléments lexicaux, une quantité illimitée de phrases bien formées.* » (H-Ruck ,1980 :51).

Alors que la compétence communicative serait : « *la somme de toutes les capacités qui mettent un individu à même d'entrer dans un processus de communication avec d'autres individus et de le mener à bien.* »(H-Ruck ,1980 :51) .L'auteur distingue deux types de **compétence textuelle** :

-La compétence textuelle au 'sens large'(ou compétence communicative) :

C'est la capacité d'agir linguistiquement avec succès dans le cadre d'un acte de communication.

-La compétence textuelle au 'sens étroit' :

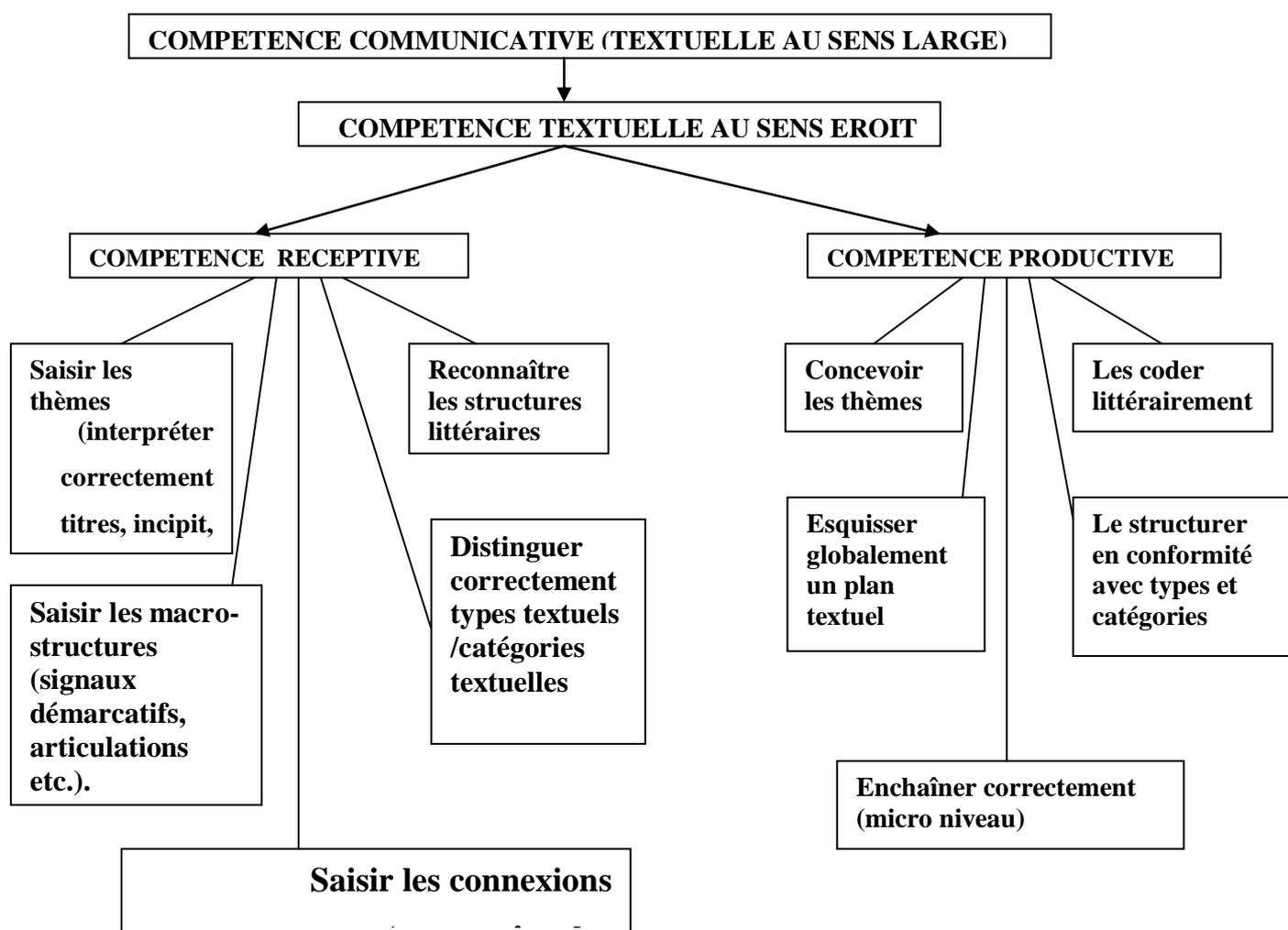
Envisagée dans une visée spécifiquement didactique, la compétence textuelle au

⁴ Marc SOUCHON , « Lecture de textes en LE et compétence textuelle » (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, AILE n°13- 2000), Disponible sur [: http://aile.revues.org/document_1462.html?format=print, p2/17].

‘sens étroit’ concerne surtout : « les capacités de constitution de cohérence et de la délimitation textuelle à visée fonctionnelle (au sens actif comme au sens réceptif) domaine dans lequel les points de vue thématique et typologique ont également un rôle à jouer. » (H-Ruck ,1980 :52).

Ce modèle se caractérise par la mise en relief de la notion de « cohérence » puisque c’est la connaissance des règles de cohérence qui permet la compréhension des discours bien formés et leur production par la suite.

Dans ce modèle, la compétence textuelle est envisagée en termes de « capacité » et de « connaissance », un « déjà-là » pour un jugement de « cohérence » dans les deux sens ; productif et réceptif comme le montre le schéma suivant :



SCHEMA IV : LA COMPETENCE TEXTUELLE (H-RUCK, 1980 :54)

Tout au long de ce travail, il sera question de la compétence textuelle 'au sens étroit' et l'on se contentera de dire « compétence textuelle ». Aussi, il importe de dire que ce concept est quelque peu abstrait, dans la mesure où il est difficile de mesurer jusqu'à quel « point » on ne peut parler que de compétence textuelle et au contraire à partir de quel « seuil » on peut déjà parler de compétence de communication.

III -3-LA COMPETENCE TEXTUELLE RECEPTIVE :

Rappelons ici que l'objet de notre travail s'articule autour du canal écrit. Il faut dire aussi que la communication littéraire écrite représente un dialogue interactif et particulièrement fructueux entre le lecteur et le texte dont les étapes consistent en l'analyse des composantes du texte lu. Pour ce qui est des caractéristiques du texte, Deschêne⁵ établit la distinction traditionnelle entre forme (les aspects linguistiques) et contenu (aspects sémantiques) et qui se recoupe avec les cinq composantes de la compétence textuelle réceptive. Une lecture réussie nécessiterait, dans ce cas, la fusion entre contenu et forme.

III-4- LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE TEXTUELLE RECEPTIVE :

Dans ce qui suit, on essaiera d'explicitier chaque sous compétence de la compétence textuelle réceptive, à la lumière des apports de la linguistique textuelle. Chacun de ces constituants peut être conçu en tant que compétence orale ou écrite (scripturale). Notons enfin, qu'ils sont dans une relation d'interdépendance multiple les uns par rapport aux autres ; par exemple la compréhension des titres (composante 1) permet la construction de la macro-structure (composante 2), etc

III - 4 - 1 - PREMIERE COMPOSANTE :

● « Saisir les thèmes (Interpréter correctement titres, incipit, etc) »

Saisir le thème d'un texte ou l'information principale est d'une grande importance pour la compréhension de l'écrit : « *Il s'agit, ici, de saisir promptement et sans hésitation au vu des signaux textuels et extratextuels, le thème d'un texte oral ou scriptural* » (H-Ruck, 1980 :55)

Pour cette première compétence, il importe d'étudier deux aspects :

Le paratexte et les pactes de lecture.

⁵ DESCHENE, cité par Claudette CORNAIRE, in « Le point sur la lecture », pp 29-30.

III -4-1-1- Le paratexte :

L'étude du paratexte est d'une grande importance pour l'interprétation de tout « texte » quel qu'il soit. Il est défini par Genette comme : « ...*ce par quoi le texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs* » (G.Genette cité par P.LANE in 1992:13). L'auteur emploie le terme de « texte » et non plus d' « œuvre » pour montrer que l'étude du paratexte s'impose à toute espèce de livre et ne se limite pas uniquement aux œuvres littéraires. Pour lui, le paratexte se compose d'un ensemble hétérogène de pratiques et de discours que réunit cependant une visée commune, celle qui consiste à la fois à informer et à convaincre, asserter et argumenter.

Le paratexte se compose d'un péri-texte (autour du texte) et d'un épitéxte (autour du livre). Il y a deux types de paratextes récapitulés par Philippe Lane dans les deux tableaux suivants :

PERITEXTE AUCTORIAL	EPITEXTE AUCTORIAL	
	PUBLIC	PRIVE
<i>Nom d'auteur</i>	<i>Médiations</i>	<i>Correspondances</i>
<i>Titres-intertitres</i>	<i>Interviews</i>	<i>Confidences</i>
<i>Dédicaces</i>	<i>Entretiens</i>	<i>Journaux intimes</i>
<i>Epigraphes</i>	<i>Colloques</i>	<i>Avant-textes</i>
<i>Préfaces</i>		
<i>Notes</i>		

TABLEAU 1 ∽ *Le paratexte auctorial (de l'auteur)*

PERITEXTE EDITORIAL	EPITEXTE EDITORIAL
<i>Couvertures</i>	<i>Publicité</i>
<i>Jaquettes / bandeaux</i>	<i>Catalogues</i>
<i>Prières d'insérer</i>	<i>Presse d'édition</i>

TABLEAU 2 ∽ *Le paratexte éditorial (de l'éditeur)*

La dimension pragmatique du paratexte dépend en grande partie de la situation de communication . Elle est variable suivant qu'il s'agit d'éléments du périphrase ou de l'épître. Ces éléments agissent sur le(s) lecteur(s) et tentent de modifier leurs « représentations » dans une certaine direction.

L'œuvre est à la fois un « objet » et un « texte ». le lecteur la perçoit d'abord comme un objet, il est attiré par la couverture, qu'elle soit brochée, reliée ou munie d'une « jaquette » publicitaire. Il en découvre ensuite le/les titres, premier élément du texte. En lisant la table des matières quand il y en a une, il prend connaissance du contenu.

Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser essentiellement à quelques éléments du périphrase : le titre qui est à la fois « une annonce publicitaire » et une partie du texte.

***-Le titre :**

On peut lui assigner deux fonctions principales :

La première est d'Informer sur le contenu, désigner le texte, identifier le héros du roman ou l'action principale et enfin en dégager le sens ou la portée sociale, morale , historique ou philosophique . J-M-ADAM précise aussi que le texte est toujours « résumable » par un titre (donné ou à déduire) ; c'est sa première façon de donner un sens global pour un lecteur en apparaissant comme « un tout de sens » . La deuxième consiste à attirer le lecteur par tous les moyens soit, en répondant à ses préjugés, ou bien au contraire en l'étonnant voire le choquant.

Les formes les plus fréquentes des titres peuvent être résumées comme suit :

1-Un substantif désignant le texte :

« Le roman de Troie » sujet antique repris au Moyen Age

2-Un substantif désignant le ou les héros ; leurs nom, prénom, profession, qualité ou caractère comme « La Princesse de Clèves » de Mme de Lafayette (1678) ou « Mme Bovary » de Gustave Flaubert (1857).

3-Un substantif désignant l'action principale :

« L'éducation sentimentale » de Gustave Flaubert (1869).

4-Un substantif désignant le lieu de l'action :

« La chartreuse de Parme » STENDHAL (1839).

5-Une phrase ou un fragment de phrase :

« Autant en emporte le vent » Margaret Mitchell(1936).

« L'ingénieur aimait trop les chiffres » Boileau-Narcejac (1952).

III -4-1-2 - Les pactes de lecture :

Le début d'une œuvre est un passage important au point que certains lecteurs écartent une œuvre après un simple coup d'œil sur le début. Pourquoi ? l'œuvre propose ,en effet, un contrat le plus souvent implicite avec le lecteur et forme ce qu'on appelle « une amorce de dialogue » ou un « pacte » que l'auteur passe avec le (s) lecteur(s) et indiquant dans quel sens général doit être comprise cette œuvre.

Les pactes de lecture peuvent être situés au niveau des incipit des ouvrages, c'est-à-dire dans les premiers mots ou dans les premiers paragraphes ; mais cette dimension est tout à fait extensible.

D'une manière générale, les incipit donnent des indications importantes au lecteur, lui permettant de dégager l'énonciation (le choix de la première ou de la troisième personne), les circonstances de lieu et de temps, des indications de sous-genre (par exemple : « il était une fois..... » annonce un conte) ou encore un ton général de discours (intimiste, oratoire, ironique...).Il existe même des incipit « trompeurs » qui annoncent autre chose que la suite , ou encore énigmatiques, de façon à susciter le suspense.

En conclusion, l'étude de l'incipit est incontournable dans la lecture d'une œuvre littéraire ; dans la mesure où il détermine le « mode » de lecture et facilite la (re) construction du sens.

III -4-2- DEUXIEME COMPOSANTE:

« Saisir les macrostructures (signaux démarcatifs, articulations etc) »

S'il joue le rôle de « pacte de lecture », le début d'une œuvre ne peut être saisi indépendamment de la fin. En effet : « *les textes doivent être envisagés comme des manifestations qui veulent avoir une certaine visée et produire un certain effet* » (H-RUCK, 1980 :29). Il faut dire aussi que tout lecteur dirige inconsciemment son attente vers la fin puisqu'il a besoin de savoir « en gros » de quoi il s'agit.

De ce fait, début et fin des textes sont des constituants de l'organisation textuelle globale. Pour les définir de façon pertinente, il faut inclure les autres composantes de la compétence textuelle réceptive notamment la reconnaissance des macro-structures. Autrement dit, saisir un texte ; une suite de propositions comme un 'tout' ; « *c'est pouvoir mettre une fin en rapport avec un début, c'est pouvoir dériver des séquences de propositions qui composent une macro-structure sémantique organisant le(s) sens du récit de telle sorte que l'on puisse savoir ce qu'il signifie 'globalement'* ».

(J-M . ADAM : 1984, 18).

Afin de décrire la « **relationalité** » qui régit tous les textes , nous partons d'un postulat général en linguistique textuelle : « *un texte n'est pas une suite aléatoire de phrases de même qu'une phrase n'est pas une suite aléatoire de mots et qu'un mot n'est pas une suite aléatoire de phonèmes* ».

Parmi les critères qui font qu'une suite de phrases puisse constituer un texte, nous avons la cohérence et la cohésion. Selon Widdowson, tout discours remplit deux fonctions : une fonction propositionnelle (ce que disent les mots) assurée par la cohésion et une fonction illocutoire (ce que l'on fait par les mots) qui relève du domaine de la cohérence. Le fait que discours soit défini par la relation entre ses fonctions propositionnelles et ses fonctions illocutoires implique que liens de cohésion et liens de cohérence doivent faire l'objet d'une interprétation de la part du lecteur. Commençons d'abord par la cohérence.

III - 4 -2- 1- La cohérence textuelle :

un outil de description de la macrostructure d'un texte

La textualité peut être déterminée par le début et la fin car les textes ne commencent pas et ne finissent pas n'importe où. Afin d'aborder le contenu d'un texte, la notion de macrostructure est réservée au « thème » ou « topic global ». C'est une notion sémantique qui détermine un contenu global. La macrostructure est comparée à une sorte de résumé élaboré à partir de propositions constituant la base du texte ou microstructure (nous reviendrons sur cette notion au niveau de la troisième composante). Néanmoins, « *les grandes relations d'un continuum textuel* » (H-RUCK :1980, 55) seront décrites au moyen d'un terme qui s'est implanté avec force dans le domaine de la linguistique textuelle et qui se recoupe avec celui de la macrostructure, dans la mesure où il concerne l'organisation globale du texte et sa construction générale : c'est **la cohérence** (condition nécessaire à la réalisation de tout texte).

III - 4 -2- 2- Champ d'application de la cohérence textuelle :

Pour l'analyse de la cohérence, les composantes du texte seront examinées en fonction de la signification qu'ils apportent à propos du thème d'un texte. La macrostructure textuelle est définie comme une sorte de « syntaxe » non pas de la phrase, mais du texte lui-même. Rappelons ici, à la suite de J-M-ADAM que : « *les règles macro-structurelles correspondent à la structure thématique ou surtout narrative de l'énoncé ; dans cette direction, nécessairement transphrastique, on s'intéresse au mode d'articulation non pas des différentes phrases mais des différentes unités des structures narratives* » (J-M ADAM cité par C.ACHOUR , A.BEKKAT, in 2002 : 43).

Puisqu'elle se mesure d'un point de vue global, la cohérence sera appréhendée dans un contexte « extra-linguistique » qui relève de la pragmatique . Elle sera réalisée à partir du texte et de sa structure. Cette notion se mesure moins dans la linéarité des séquences du texte (car c'est le domaine de la cohésion).

Enfin, la cohérence est considérée comme une propriété qui porte sur un choix à l'intérieur d'un paradigme d'arguments qui auraient pu être invoqués.

III - 4 -2- 3 -Types de la cohérence textuelle :

R. ELUERD distingue quatre principaux types de cohérence que nous allons passer succinctement dans ce qui suit . Néanmoins, un texte n'appartient pas obligatoirement à un seul type de cohérence.

a- **La cohérence informative ou cohérence pratique** est une cohérence à dominante référentielle. Elle concerne les textes informatifs : guide, modes d'emploi, catalogue, convocation, etc. ces textes se caractérisent essentiellement par leur simplicité et neutralité, peu de phrases complexes, l'abondance des adjectifs et des pronoms démonstratifs et enfin, la clarté et la précision dans la présentation.

b- **La cohérence d'exposition** : elle demande une grande unité thématique. Une simple lettre commerciale doit présenter cette cohérence et ne comporter qu'un seul sujet. On la trouve dans trois sortes de textes :

✱**Les textes législatifs et juridiques** qui obéissent à des critères d'exposition spécifiques.

✱**Les textes scientifiques et techniques** dont la cohérence est

appelée aussi « *cohérence démonstrative* » étayée par des calculs et reposant sur l'expérimentation et des preuves scientifiques.

✱**Les textes d'opinions, d'idées** où la démonstration et les preuves sont présentées notamment à travers des procédés rhétoriques.

Il s'agit donc d'une « *cohérence délibérative* ».

c- **La cohérence de narration** : elle intervient dans tous les textes qui « *racontent une histoire* » que cet objectif soit premier ou d'ordre contingent. Même si des données particulières interviennent pour organiser la narration de ces textes, cette cohérence narrative demeure dominante puisqu'elle organise les rapports entre les différentes parties de la narration, les moments, les personnages, les lieux où elle se déroulent .etc

Si la narration a un caractère historique , comme c'est le cas de l'autobiographie, la dominante est référentielle. Mais si elle rapporte une fiction,

la dominante sera associative. Les relations associatives sont centrées sur le texte lui-même et peuvent s'établir entre les signes et les contextes ou bien au niveau du signifiant (rimes, assonances, allitérations...) ou encore au niveau du signifié (la métaphore étant le cas type), alors que les relations référentielles « tournent » le texte vers l'extérieur puisqu'elles s'établissent entre les signes et leurs référents comme les déictiques par exemple.

d- La cohérence d'évocation : appelée aussi cohérence **poétique**, elle ne concerne pas que les textes poétiques. Elle porte sur les sons du discours, les associations d'idées et les métaphores, etc. Un texte narratif peut, par exemple, alterner cohérence narrative et cohérence d'évocation. Ainsi, la langue devient un tout où structure syntaxique, structure sémantique et structure poétique se superposent. C'est le cas de notre texte support : « Le Petit prince » de Saint Exupéry.

III - 4 -2- 4- Quelques facteurs de la cohérence textuelle :

Quant à son étude, la cohérence est fondée sur plusieurs facteurs comme : les connaissances du monde, le respect des lois du discours notamment les principes de coopération et de pertinence, l'analyse de l'implicite et le choix qui est fait entre tel ou tel argument pour arriver à un but. .etc que nous essayerons de passer en revue dans ce qui suit .

III -4-2- 4-1 -Le respect des lois du discours:

Les « lois du discours » (Maingueneau et Orecchioni) ou « maximes conversationnelles » (Grice) jouent un rôle considérable dans l'interprétation des énoncés et définissent la compétence pragmatique ou « rhétorique ». Elles ne peuvent être considérées comme celles qui régissent « la grammaticalité » des phrases car elles sont définies selon Maingueneau comme une sorte de « code » de bonne conduite des interlocuteurs.

Ces lois ont été critiquées parce qu'elles postulent une vision « illusoirement harmonieuse » des échanges verbaux, en posant que les locuteurs se montrent « coopératifs » pour réussir l'échange verbal. Néanmoins celles-ci ne doivent pas être prises comme des règles contraignantes car il ne s'agit pas de vérifier si les locuteurs

les respectent mais plutôt de voir comment les « participants » (ré) ajustent leurs réponses suivant un contrat « tacite » qui s'est établi entre eux.

a- Le respect du principe de coopération :

Pour Grice , le discours est une « activité réglée ». ceux qui y participent sont censés observer un «**méta-principe** » appelé : **principe de coopération** et les maximes conversationnelles qui en découlent.

Suivant ce principe le locuteur doit , d'abord, faire en sorte que son intervention soit celle que l'on attend au moment où elle prend place dans la conversation. Il doit ,ensuite, l'inscrire dans le fil de la conversation , en accord avec le but ou l'orientation de celle-ci. Bien entendu « le but » et « l'orientation » doivent être partagées par les interlocuteurs.

Pour ce qui est des textes, faut-il signaler qu'il existe une « coopération narrative » où lecteur et auteur s'appuient sur des « attentes mutuelles ». En principe, tout texte (particulièrement le texte littéraire) exige que le lecteur se montre « coopératif » et capable de construire « **l'univers de fiction** » à partir des indications qui lui sont données par le texte. U-ECO appelle ce lecteur coopératif le «**lecteur modèle** » et le définit comme : « *un ensemble de conditions de succès ou de bonheur établies textuellement qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel* » (U-ECO cité par MAINGUENEAU in 1997 :32),

Tout en élaborant son œuvre, l'auteur présume que le lecteur va « coopérer » pour dépasser ce que Maingueneau nomme « la réticence du texte ». il importe donc pour un analyste d'étudier « **l'activité coopérative** » qui aide le lecteur à dégager le « non-dit » de l'œuvre à travers un ensemble de conventions qui font sa lisibilité.

L'auteur pose ,aussi, que son lecteur va respecter un certain nombre de règles pour pouvoir déchiffrer et émettre des hypothèses de sens qui seront renforcées ou infirmées au fil de la lecture, surtout s'il a une expérience préalable avec un genre littéraire ou un certain type de séquences. Mais le fait que les hypothèses du lecteurs soient infirmées donne lieu à une « transgression » qui rompt avec le principe de coopération . Néanmoins, Maingueneau pose que cette « transgression » est signifiante et respecte le contrat entre lecteur et auteur mais à un autre niveau où le

lecteur doit rétablir l'équilibre en présument que l'œuvre littéraire peut être, par essence, « mystificatrice » !.

b-Le respect de la maxime de pertinence :

Les maximes conversationnelles qui découlent du principe de coopération reprennent quatre propriétés essentielles dans toute intervention. Celle-ci doit être vraie et sincère (maxime de qualité) et encore aussi informative que possible (maxime de quantité). Elle doit aussi être claire (maxime de modalité) et enfin pertinente (maxime de relation).

Dans ce modèle, la pertinence occupe une place plus importante que les autres, car le principe de coopération renvoie à ce que l'on attend dans la conversation, ce qui constitue un élément de définition de la pertinence. En outre, la moindre « infraction » aux trois autres maximes peut provoquer des malentendus et ne peut être constatée que parce qu'un élément « non pertinent » a été introduit, comme le montrent les exemples suivants : un mensonge que l'on cherche à dissimuler (maxime de qualité), un manque d'information (maxime de quantité), ou encore une affirmation ambiguë (maxime de modalité)

De ce qui précède, il s'ensuit que ce jugement de pertinence dépend des destinataires. Selon leurs connaissances préalables, dans un contexte bien déterminé, ils jugeront pertinent ou pas un énoncé donné.

III - 4 -2- 4-2 -L'analyse de l'implicite :

C'est en s'appuyant sur les lois du discours citées ci-dessus et sur la situation d'énonciation, que les lecteurs peuvent interpréter l'implicite.

Pris dans un sens large, par opposition à l'explicite, l'implicite désigne un ensemble de significations « secondes » pouvant être déduites d'un énoncé.

Dans le dictionnaire de critique littéraire, il se définit comme : « *ce qu'un énoncé véhicule en plus de ce qu'il dit clairement* » (p 142), Ce qui implique que le langage comme instrument de communication, comporte une part de signification laissée à l'interprétation et dont l'analyse relève pleinement du domaine de la pragmatique. L'implicite prend souvent appui sur du « linguistique », de l'explicite : « *bien souvent*

le locuteur énonce de l'explicite pour faire passer l'implicite [...] il y a même des œuvres qui se donnent comme 'allégoriques', 'symboliques', 'métaphoriques'...c'est à dire qui indiquent nettement au lecteur qu'il lui faut traquer l'implicite ».

(MAINGUENEAU, 1997 :77).

Pour C. K-ORECCHIONI, l'implicite a deux formes: le présupposé et le sous-entendu qui se rattachent, selon les théoriciens de la pragmatique, à l'aspect illocutoire du discours .

a- Le présupposé :

Considéré comme « inférence »⁶ , le présupposé découle directement de l'énoncé indépendamment du contexte , ce qui suppose de distinguer entre :

-Le posé qui correspond à ce sur quoi porte l'énoncé et peut être l'objet d'une contestation ;

-Le présupposé sur lequel s'appuie le posé.

Cette distinction est fondamentale dans le sens où elle permet de : « focaliser l'attention sur le posé et de faire passer discrètement le présupposé » (Maingueneau , 1997 :180).

Comme tout acte illocutoire, la présupposition est soumise à certaines conditions notamment à l'exigence de ne pas présupposer quelque chose de faux par exemple. Les marques linguistiques pouvant assurer cette présupposition sont diverses et très variées . A la suite de Maingueneau, citons à titre indicatif :

-Les verbes factifs qui présupposent la vérité (savoir .etc) ;

-Les verbes contrefactifs qui présupposent la fausseté (s'imaginer...) ;

-Les verbes subjectifs indiquant un jugement de valeur (avouer..) ;

-Les marqueurs aspectuels (« à nouveau » présuppose qu'un procès a déjà eu lieu au moins une fois) ;

-Les nominalisations ;

-Les interrogations partielles(« qui vient ? » présuppose que quelqu'un va venir).etc.

⁶ En logique, le terme « inférence » est utilisé au lieu de « présupposé », alors que ce dernier relève beaucoup plus du domaine de la pragmatique.

Les présupposés ont donc un rôle fondamental dans la construction de la cohérence textuelle. Sans eux, le texte ne serait qu'une suite d'énoncés disparates ou encore une répétition indéfinie de la même chose puisque tout texte s'appuie sur des « posés » qu'il transforme en « présupposés ». Autrement dit, les présupposés sont émis avant l'énoncé ou comme l'a dit Maingueneau : « pré-construits » parce qu'il s'agit d'une vérité, ou par exemple d'une chose admise par l'interlocuteur ou encore de présupposés « posés » dans une partie précédente du texte.

b- Le sous-entendu :

Conceptualisé par H-P-GRICE, le sous-entendu est basé sur « la coopération » des participants ,dans une activité discursive, qui sont censés respecter « les maximes conversationnelles ». Ces dernières exigent ,comme on l'a déjà souligné ci dessus, d'être compréhensibles et clairs, de répondre aux questions , etc

De son côté, le locuteur postule que son partenaire connaît ces principes et va les respecter. Il peut s'appuyer sur cette « supposition » pour lui faire inférer des sous-entendus ; à cet effet , une maxime sera transgressée.

Concernant le texte littéraire, si le lecteur est convaincu d'avance que l'œuvre n'est pas incohérente et que les répliques des personnages sont significatives ou « pertinentes », il sera dans l'obligation de choisir ses hypothèses avec soin.

Ricanati⁷ distingue trois conduites langagières caractérisant les sous-entendus :

--Laisser entendre : quand le destinataire tire des inférences que le locuteur n'a pas l'intention de susciter mais que ses propos manifestent.

--Donner à entendre : quand le locuteur veuille que le destinataire tire une certaine hypothèse et l'énonciation qu'il va produire travaille cette intention,

--Faire entendre : quand le locuteur transgresse ouvertement une règle de telle façon à obliger le destinataire à dégager un sous-entendu car c'est le seul moyen pour

⁷ Ricanati, cité par Maingueneau in « Pragmatique pour le discours littéraire », p92

le co-énonciateur de : « concilier la violation apparente des lois discursives avec le respect présumé de ces lois » (Maingueneau : 1997, 93)

c-La dérivation du trope :

Grice et d'autres pragmaticiens considèrent que les tropes traditionnels (figures de style) comme la métaphore, hyperbole, la litote... sont des cas de sous-entendus. Le co-énonciateur d'un trope, comme celui d'un sous-entendu d'ailleurs, découvrira sa non pertinence après l'avoir déchiffré, donc il va dériver une nouvelle interprétation (celle que l'énonciateur aurait voulu transmettre)

Pour Grice, il s'agit dans les deux cas d'actes de langage indirects dérivés à la base des principes conversationnels du moment que l'interprétation émise par le co-énonciateur doit être compatible avec un postulat général : « *les maximes conversationnelles doivent être, inexorablement, respectées par le locuteur* ». Néanmoins, même si les similitudes sont évidentes cette approche basée sur l'assimilation des tropes aux sous-entendus a été taxée de « réductionniste » surtout pour le discours littéraire. En effet, un énoncé comme : « *on ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux* » (« Le Petit Prince » de Saint- Exupéry p76) constitue plus qu'une transgression d'une maxime ou une obligation de la recherche d'un sens dérivé. On peut dire qu'il suscite un travail de « l'imaginaire ».

Selon Maingueneau, ces tropes ne peuvent être compris en dehors des relations micro et macro contextuelles dont ils participent, car ce n'est pas le texte qui est l'objet d'interprétation, mais c'est le texte qui ouvre sur une infinité de relations... « *la force d'un trope est peut être de se tenir en suspens, de ne se fixer ni sur le sens littéral, ni sur le sens dérivé* » (Maingueneau : 1997, 96).

Cette transgression des principes de discours constitue l'essence du discours littéraire et nous fait penser à la distinction entre langue littéraire / langue ordinaire ou encore à la problématique du style et de l'écart. Il s'agit donc , comme l'a dit D-COSTE (1980 : 73) , d'un travail « *sur et dans la langue, autant que d'en être le produit* »

***Pour récapituler:**

On a vu à travers les facteurs de la cohérence que « l'activité coopérative » ne dépend pas des intentions de l'auteur, mais sur les indications fournis par le texte pour le(s) lecteur(s) afin de dégager son sens caché. Le statut esthétique de l'œuvre littéraire requiert que le lecteur « coopère » ou contribue à (re) construire son sens et ne doit pas se contenter d'un sens qui serait en elle. En fait : « *un livre n'est pas un sens tout fait, une révélation que nous avons à subir, c'est une réserve de formes qui attendent leur sens* » (G.GENETTE cité par C.TAGLIANTE in 1994 :145).

L'implicite permet de « *dire sans dire en rejetant sur l'interlocuteur la responsabilité d'une interprétation à laquelle tout concourt dans le texte* » (Maingueneau : 1997, 143) et nous pouvons dire que si le présupposé est stable, le nombre des sous-entendus est illimité. On peut dire, à la suite de Maingueneau, qu'il s'appuie sur trois sources :

- La compétence linguistique pour les présupposés.
- La connaissance des lois du discours.
- Un certain savoir encyclopédique comme la connaissance des genres littéraires, le codes sociaux et culturels .etc.

Cependant un discours peut être cohérent (interprétable) mais le texte qui lui correspond n'est pas cohésif. C'est ce que nous tenterons de montrer dans ce qui suit.

III-4-3- TROISIEME COMPOSANTE :

(Saisir les connexions, reconnaître les signaux microstructuraux)

Après avoir dégagé le sens global ou la « macro-structure » du texte ou bien de la séquence, le lecteur peut saisir les relations entre les phrases. Le fait qu'un lecteur soit capable de distinguer entre un texte et une suite de phrases disparates s'explique par la présence de certaines marques linguistiques assurant le développement propositionnel cité par WIDDOWSON (1980). Il s'agit de la **cohésion textuelle**.

III-4-3-1- La cohésion textuelle :

un outil de description de la microstructure textuelle et des connexions :

Les phénomènes interphrastiques (substitutions anaphoriques , les connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques....) peuvent être décrits au moyen de la cohésion, ce que J-M.ADAM nomme « *connexité* ».

III-4-3-2- Champ d'application de la cohésion textuelle :

Liée à des facteurs linguistiques, la cohésion textuelle consiste dans des procédés de liaison entre les syntagmes dans la phrase ou encore entre les phrases dans le texte. Rappelons ici, que le texte doit former une « unité » où chaque élément nouveau doit se rattacher au précédent et apporter une information nouvelle ; afin de progresser vers une « fin ». Contrairement à la cohérence, la cohésion se vérifie donc sur l'axe syntagmatique .

La cohésion peut être considérée comme un guide pour la lecture, et notamment un soutien pour la mémoire que toute activité de lecture requiert. Par conséquent elle ne peut être indépendante de la cohérence.

Pour J-FONTANAILLE : « *un texte qui semble hermétique et difficile à interpréter n'est pas un texte incohérent, mais un texte dont la cohérence est rendue difficilement accessible parce que les indices et les aides superficielles qui relèvent de la cohésion ont disparu* » (J-FONTANAILLE ,1999 :16).

III-4-3-3-Types de la cohésion textuelle :

On distingue deux types de cohésion textuelle : une cohésion morpho-syntaxique et une cohésion lexicale

III-4-3-3-1-La cohésion morphosyntaxique :

a-L'anaphore : désigne dans un énoncé toute relation de reprise d'un terme (mot, groupe de mots, phrase, suite de phrases) par un autre placé après lui ; c'est la classe des formes rétrospectives.

b-La cataphore : le terme qui reprend précède le terme repris ; c'est la classe des formes prospectives.

c-Le discours rapporté : est défini comme « *les divers modes de représentation dans une énonciation d'un autre acte d'énonciation* ».

(Maingeneau, 2003 :115), car il ne s'agit pas de rapporter un énoncé mais une énonciation. Manifestation évidente de la polyphonie linguistique, le discours rapporté ne se limite pas aux trois procédés décrits par la grammaire : discours direct,

indirect et indirect libre ,mais dépend aussi de contraintes liées à « la mise en texte ». Dans le discours littéraire le discours rapporté prend place dans une organisation textuelle particulière dans le sens où elle relève d'un genre déterminé et d'une certaine « esthétique ».Les propos cités ne sont, donc, pas des exemples de grammaire décontextualisés.

d-La subordination et la coordination : ces deux procédés ont en commun d'introduire un nouvel élément (élément B) en le mettant en relation avec un élément déjà en place (élément A) dans un syntagme ou dans une phrase. la coordination est une relation de voisinage et établit une égalité entre les éléments reliés. La subordination, elle, est une relation d'inclusion et établit une hiérarchie entre les éléments reliés.

III-4-3-3-2-La cohésion lexicale et sémantique :

Contrairement à la précédente, La cohésion lexicale et sémantique repose sur des ensembles de vocabulaire répartis dans le texte.

a- Les synonymes et les antonymes : permettent à l'énonciateur de bien choisir son expression. Pour ces deux phénomènes de la cohésion, le contexte et la situation de communication jouent un grand rôle.

b- L'hyponymie et l'hyponymie: le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994) définit l'hyponymie comme un rapport d'inclusion du plus général au plus spécifique, alors que l'hyponymie est un autre rapport d'inclusion appliqué non à l'objet référé, mais au signifié des unités lexicales concernées.

Néanmoins, le caractère strictement linguistique de la cohésion textuelle semble problématique. Un texte peut être aussi « cohésif » et bien formé, mais incohérent. Un jugement de cohésion des textes, peut-il se faire uniquement à partir des signaux micro-structuraux qui apparaissent à la surface des textes et des séquences ?. En effet, il existe une cohésion globale qui se situe au niveau des « isotopies » et des macro-structures du texte ou de la séquence dans son ensemble. De ce fait , il s'avère difficile de séparer cohésion et cohérence.

III-4-4- Quatrième composante :

Distinguer correctement types textuels/ catégories textuelles :

Depuis les années 60, les études qui se sont développés sur la superstructure textuelle tentent de mettre en évidence les caractéristiques des « grandes masses verbales ». Néanmoins, pour caractériser les textes, il existe autant de principes classificatoires que de typologies. Ces critères de classification en catégories, en types et en genres occupent, donc, une place très importante dans ces études afin de pallier au problème de la diversité des textes littéraires.

J.M-ADAM nomme cette quatrième composante : ‘compétence textuelle particulière’ et lui accorde une place prépondérante puisqu’elle permet de reconnaître et de produire des séquences spécifiques : descriptives, narratives, explicatives, argumentatives, etc. En effet, les connaissances sur les types de textes influent grandement sur la compétence textuelle des étudiants en réception comme en production à travers le repérage et l’analyse de certains indices formels se situant au niveau de la superstructure textuelle. Celle-ci concerne « *la planification que manifestent les textes au niveau des de leurs grandes masses* »(CUQ, 2003 :236).

Les difficultés de compréhension des textes peuvent s’expliquer par (mais pas uniquement) la non maîtrise des schémas prototypiques. Notons aussi que le même problème semble se poser au niveau de la quatrième composante de la compétence textuelle productive et qui porte sur « *la structuration d’un plan textuel en conformité avec les types et catégories textuelles.* » (cf le schéma IV p 26)

Si la syntaxe de la phrase se préoccupe des composantes de la phrase et des liens qui peuvent les unir , les superstructures textuelles tentent de décrire les composantes ou grandes unités de sens des textes et les formes d’organisation qu’elles peuvent prendre. Sur le plan didactique, les termes de genre et de types sont souvent exploités pour la réception comme pour la production. La compréhension écrite doit passer systématiquement par la distinction entre ces deux termes clés.

Néanmoins, H-RUCK n’a pas fait allusion à la notion de « genre » dans son modèle. Il semble, donc, judicieux de l’aborder puisque les types de textes ne

peuvent être « compris » ou être valables pédagogiquement en dehors du genre auxquels ils appartiennent.

III-4-4- 1-Les genres de textes :

Les genres de textes sont constitués par des mélanges de « types » et varient en fonction des époques et des cultures comme le montre l'évolution des genres littéraires. Par conséquent, cette problématique demeure ouverte. Ils constituent l'« horizon d'attente » pour la lecture et servent d'unités intégrantes dans l'enseignement/ apprentissage.

Le relevé des caractéristiques de chaque genre, ainsi que le tri des textes appartenant à des genres différents constitue une véritable « découverte de l'interdiscursivité » (N-L.SEONG, 32 : 2003). La compétence interdiscursive est la capacité de distinguer un genre des autres et permet au lecteur de mettre en œuvre et de choisir, à la fois, une stratégie de lecture pré-établie que le genre en question requiert.

La typologie actuelle des genres littéraires comporte quatre catégories : la fiction narrative (conte, roman, nouvelle, etc), l'essai, la poésie et enfin le théâtre, mais il faut dire qu'elle n'est pas immuable. Aussi la distinction établie par BAKHTINE entre « genres premiers » et « genres seconds » demeure encore pertinente.

Les genres premiers sont ceux des échanges verbaux spontanés (conversations, salutations...) représentant des « actes de langage » alors que, les genres seconds sont principalement écrits et faisant l'objet d'échanges dans un espace socio-culturel donné tels que le discours littéraire et le discours scientifique. Comme il a été, déjà, souligné au premier chapitre, c'est par un travail de « transposition » que l'écrivain transforme les « discours premiers » en « discours seconds » selon les conventions culturelles et les modalités qui leur sont propres.

Enfin la capacité à reconnaître, à la fois, les différences et les ressemblances entre les genres devrait permettre au lecteur de se familiariser avec les règles du texte et l'hétérogénéité textuelle. En outre, si tous les genres ne se présentent pas de la même manière, cela implique qu'ils ne se lisent pas de la même façon.

III- 4-4- 2-Les types de textes :

Les éléments textuels sont organisés en « propositions énoncées », qui, à leur tour sont groupées en « séquences ». la séquence est l'unité textuelle que l'on peut qualifier de structure. J-M ADAM la définit comme :

-Un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposables en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent.

-Une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/interdépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie.

Il existe plusieurs types de séquences, nous en retiendrons six pour notre analyse : **narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialogale et injonctive** qui sont en étroite relation avec les « actes de parole ».

- 1- *Asserter des « énoncés de faire »* donne le type de **séquence narrative** qui s'inscrit dans un déroulement temporel et causal (chronologique). Type particulièrement dominant dans le roman, la nouvelle, le fait divers, le reportage. etc ;
- 2- *Asserter des « énoncés d'état »* donne le type de **séquence descriptive** dont les arrangements ne sont pas dans un ordre linéaire causal, mais plutôt « spatial ». il est en étroite relation avec le discours lexicographique .la littérature abonde de ce types de textes, ainsi que la publicité, les prospectus touristiques. Etc.
- 3- *Asserter pour « expliquer ou faire comprendre quelque chose »* à quelqu'un donne le type de **séquence expositive** ou explicative présent notamment dans les discours didactiques et scientifiques.
- 4- *Convaincre (persuader, faire croire)* engendre le type de **séquence argumentative** dont l'objet est de démontrer ou de réfuter une thèse.
- 5- *Les actes : Questionner, remercier, excuser, promettre, nier .etc* définissent le type de **séquence dialogale ou conversationnelle** qui se présente comme une succession d'échanges traversant la plupart des discours : dialogue théâtral, conversation téléphonique...
- 6- *L'acte directif, ordonner, qui incite à faire* donne le type de **séquence prescriptive, injonctive**, (appelée aussi injonctive-instructionnelle ou procédurale) que l'on retrouve dans les consignes , les recettes de cuisine...

Cependant une séquence est le plus souvent hétérogène ; malgré la diversité des théories et des différences méthodologiques, il y a accord sur l'hétérogénéité textuelle ; autrement dit, il n'existe pas de texte typologiquement homogène et c'est pour cela que J-M ADAM a proposé cette unité de classement plus réduite qu'est la « **séquence textuelle** ».

Notons enfin que dans un texte, peuvent alterner divers types de séquences sans que cela pose des problèmes de cohérence ; le roman étant l'exemple parfait.

III- 4-4- 3-Les catégories textuelles :

La catégorie textuelle peut être située à un niveau de description inférieur par rapport à celui de « type textuel » et se classe comme sous-ensemble des types. Ainsi, pour reprendre l'exemple d'H.RUCK, le type « texte narratif » peut être articulé en « catégories textuelles » comme suit : reportage journalistique, déposition des témoins devant le juge, anecdote, histoire, etc. la particularité de chaque catégorie textuelle est déterminée par le thème, la situation d'énonciation, le canal. A l'instar de N-L.SEONG, l'étudiant- lecteur devrait, donc, savoir « agir à propos » face à divers textes et « naviguer » aisément dans un espace intertextuel.

En conclusion, la liste des genres de textes est loin d'être stable, contrairement aux types textuels qui sont abstraits et généraux. Ils sont stables synchroniquement et diachroniquement.

Contrôlés par un genre, les types de textes servent de sous-unités dans les pratiques d'enseignement / apprentissage et « *constituent des modèles heuristiques des instruments de connaissance et d'analyse de l'acquisition - développement de la compétence discursive et textuelle dont les praticiens auraient tort de se priver* » (CANVAT cité par N-L.SEONG , 2003 : 32).

III-4-5 Cinquième composante :

« Reconnaître les structures littéraires »

Chargée de significations, la notion de littéarité varie selon les écoles qui ont tenté de la définir . A priori, il importe de dire qu'elle ne doit pas être soumise à des représentations telles que : « *sécrétion d'une époque ou d'un tempérament* » ou encore : « *grâce des muses !* ». Dans ce qui suit nous allons passer en revue quelques définitions afin de tirer des critères susceptibles d'éclaircir ce concept.

III-4-5-1- La littérarité : essai de définition

Selon Jakobson : « *l'objet de la science littéraire n'est pas la littérature, mais la littérarité (literaturnost), c'est à dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire* » (Jakobson cité par J-R-DEBOVE :288).

Dans le dictionnaire de linguistique (édité par G-Mounin, Paris, PUF, 1974), Vital Gadbois la définit comme : « *Objet d'une hypothétique science de la littérature, elle se définit par la structure et la fonction propres au discours littéraire, ce qui implique la définition d'une non-littérarité. La littérarité serait à la littérature ce que la langue est à la parole chez Saussure, c'est-à-dire ce que toutes les œuvres de la littérature ont en commun , dans l'abstrait, comme système* » (pp.205-206)

[Disponible sur:<http://www.ditl.info/arttest/art22103.php>].

Il semble que le terme « hypothétique » exprime d'une part, cette « attitude de méfiance » à l'égard d'une étude objective de la littérature et de l'autre, la problématique posée par la littérarité qui demeure en suspens. Des hypothèses formulées sur la « littérarité », la plus généralement répandue pose que le texte littéraire est avant tout « une forme » et un travail sur la forme comme l'affirme J-KRISTEVA : « *la forme n'est pas une enveloppe, mais une intégrité dynamique et concrète qui a un contenu en elle même hors de toute corrélation.* »)[Disponible sur:<http://www.ditl.info/arttest/art22103.php>].

C'est pour cette raison que le lecteur des textes littéraires éprouve une impression de « pluridimensionalité » et de « polyvalence ».

C'est spécialement dans le texte poétique que la littérarité atteint son maximum ; la brièveté du propos, la rime et la métrique sont organisés en un système clos et très dense « *le discours s'opacifie et impose ses signes au décodeur* », Cette « opacification » vise à retenir l'attention du lecteur, voire agir sur celui-ci : « *le but de l'art, c'est de donner une sensation de l'objet comme vision et non pas comme reconnaissance ; le procédé de l'art est le procédé de singularisation des objets et le procédé qui consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de perception* ») [Disponible sur : <http://www.ditl.info/arttest/art22103.php>].

III- 4-5-2- La littérarité comme code :

Chaque écrivain sélectionne quelques éléments, uniquement, des possibilités qui lui sont offertes par la langue ; c'est pour cette raison que chaque œuvre est singulière en soi. Seulement la recherche de ce code ne rend pas compte de l'œuvre littéraire dans son entier, parce que la littérarité s'associe à des valeurs de contenu dénotatif qui se manifestent ailleurs.

H-RUCK pose qu'une œuvre littéraire peut être définie comme un texte qui utilise un niveau linguistique « **codifié** » ou un sous système de la langue . Pour le caractériser, l'auteur reprend les termes de C-STOURDZE : « **élaboré** » et « **non banal** ». un peu plus loin, il précise que la littérarité n'est pas une fonction de la langue, mais une forme spécifique d'emploi du langage, de la parole ; elle est l'aboutissement d'une structuration chaque fois particulière du texte, dans laquelle il y a des déviations par rapport au système de la langue mais ne représentent en aucun cas une condition nécessaire à la réalisation de la littérarité

Cette transgression du système n'est pas forcément littéraire puisqu'elle peut être considérée comme une faute. Mais elle peut devenir aussi partie prenante de la construction de la littérarité .

III-4 -5 -3- La compétence littéraire :

La notion de compétence littéraire (literary competence) provient de Michael RIFATERRE qui la définit comme « *la familiarité du lecteur avec la culture générale ambiante qui lui permet de comprendre et d'interpréter des textes* »⁸ .

De son côté, Marcel De Grève définit cette compétence indispensable à la lecture d'un texte littéraire comme : « *l'aptitude d'un lecteur à découvrir la ou les « signification(s) » (de faire + signe) d'un texte littéraire, au-delà du ou des sens proprement linguistiques* »⁹. Il s'ensuit que le lecteur qui est sensibilisé aux produits littéraires, peut juger si un texte est « littéraire » ou pas . mais cette compétence diffère d'un lecteur à un autre et plus il dispose de ces éléments plus réussie sera sa

⁸ Définition de M- RIFFATERRE(Semiotics of Poetry.-1978), traduite par Marcel De Grève, tiré du Dictionnaire International des Termes Littéraires disponible sur :

<http://www.ditl.info/arttest/art22103.php>

⁹ ibid

lecture. Néanmoins l'on se demande à partir de quel seuil peut-on juger une « écriture » comme littéraire. Qu'est ce qui fait d'un « message verbal » une œuvre d'art ?.

III-4-5-4- Quelques critères de la littérarité :

III-4-5 -4-1-La clôture :

Selon J-R-DEBOVE, la littérature se caractérise par sa « **finition structurale** » ou par ce qu'on appelle communément « la clôture du texte » puisque la plupart des paradigmes sont fermés(on peut énumérer leurs éléments) ; les univers du discours littéraire sont structurés par des champs linguistiques fermés alors que les champs sémantiques sont ouverts.

III-4-5-4-2-L'absence de référent dans le réel :

Le référent du texte littéraire est ,le plus souvent, fictif et cela à deux niveaux :

- soit que les éléments référentiels tels que les personnages, les lieux, les actions. etc n'existent pas en dehors du texte.
- Soit que les mots eux mêmes ont un référent fictif : fées, personnages des romans de science fiction . etc.

Cela n'implique pas que le texte littéraire soit totalement dépourvu de relations avec le réel. Un lecteur dont le français est langue étrangère ou seconde, ne se préoccupe pas du degré de réalité du texte. Cette question aussi importante soit elle rappelle qu'il y a le réel des conditions de production et de réception qui font de lui un « objet symbolique » appartenant à un espace donné et un moment bien déterminé . Il s'ensuit que la communication littéraire s'instaure par la réception .

Il y a aussi le réel de la matérialité du texte littéraire . Le fait que celui-ci appartient à un genre et à une catégorie textuelle lui donne une dimension « objective » où il ne s'assainit pas, d'après M-SOUCHON et M-C ALBERT. C'est cette pérennité qui permet au lecteur un retour constant au texte et qui explique la relative autonomie par rapport aux conditions de réception et de production (le caractère différé de la communication littéraire).

III-4-5 -4-3-La connotation :

Elle est née de la distinction faite par les structuralistes entre « langue littéraire » et « langue ordinaire ». L'élément signifiant de l'œuvre littéraire n'est pas le mot lui-même et son sens dénoté (comme c'est le cas des langues naturelles) mais plutôt un réseau de significations secondaires. Ces éléments connotatifs relèvent de procédés très divers. Nous allons en citer trois procédés empruntés à M-SOUCHON et M –C ALBERT et C KERBRAT-ORECCHIONI et qui peuvent être liés à :

a-L'emploi de marqueurs subjectifs et axiologiques :

a-Les substantifs et adjectifs affectifs : ils nomment l'objet ou ses propriétés en même temps qu'ils énoncent une réaction émotionnelle du sujet parlant.

b-Les substantifs et adjectifs évaluatifs et axiologiques : ils désignent l'objet dénoté et portent sur lui un jugement de valeur qui peut être positif ou négatif.

b- Des codes socio- culturels spécifiques : bagnole/ voiture. Pif/ nez

c-L'usage de tropes ou de figures de style : la métonymie, la personnification .etc . Ces quelques exemples révèlent la difficulté à différencier entre **dénotation** et **connotation** même dans des « usages quotidiens », a fortiori en littérature .

Pour développer la compétence réceptive des textes , il importe aux étudiants-lecteurs de repérer le(s) mot(s) qui peuvent avoir une valeur connotative dans un contexte donné et c'est là où l'intervention de l'enseignant devrait favoriser « *une stratégie de lecture orientée sur le repérage du connotatif* » (M-SOUCHON et M-C ALBERT :2000 , 94) tout en insistant sur deux points :

-Le premier c'est que le relevé des connotations revêt beaucoup de subjectivité (les éléments relevés peuvent différer d'un étudiant à un autre en fonction de la compétence littéraire).

-Le deuxième consiste à dégager le (s) procédé (s) sur le(s)quel(s) repose la connotation.

En somme, la reconnaissance de la littérarité demeure l'une des compétences les plus difficiles à développer. Elle ne peut se faire indépendamment des conditions spatio-temporelles et pragmatiques de production et de réception du texte. Que

l'univers auquel se réfère le texte soit réel ou fictif, l'attention devrait être focalisée sur des opérations de construction du monde du texte afin de permettre à l'étudiant-lecteur de développer des compétences en compréhension et en production.

III-4-6- Une composante complémentaire :

« **Savoir interpréter les images accompagnant les textes** ».

Dans ce chapitre, nous sommes partie du texte comme support didactique à la compétence textuelle réceptive comme aboutissement des expériences de la textualité acquises par l'étudiant – lecteur. Néanmoins, le texte peut être accompagné par l'image (ne serait-ce que celle de la couverture). Qu'elle soit un élément paratextuel ou faisant partie intégrante du contenu (le cas du Petit Prince de Saint Exupéry), l'image a une certaine puissance affective et émotive que les textes n'ont pas. Elle joue, de ce fait, un grand rôle dans leur interprétation. En outre, son caractère visuel la rend facilement mémorisable.

Nous avons donc jugé utile de présenter un aperçu sur le pouvoir des images dans la (re) construction du sens et de mettre en relief cette corrélation entre l'image et le texte (notamment littéraire).

III-4-6-1-Qu'est ce qu'une image ?:

Selon Martine JOLY(1998), l'image est d'abord un langage spécifique et hétérogène qui se distingue nettement du monde réel. Cependant elle en propose une représentation voulue au moyen de signes particuliers.

L'image est aussi un message visuel composé de différents types de signes émanant de leur(s) créateur(s) vers leur(s) récepteur(s). Un signe est une entité perçue grâce aux sens, révélant à la fois quelque chose qui est présent (le signifiant) et quelque chose qui est absent (le signifié ou référent). La combinaison des deux nous donne une ou plusieurs significations. Les objectifs visés à travers l'image sont très divers et peuvent être d'ordre universel, individuel, informatif, artistique, idéologique. etc.

Enfin, l'image renvoie à une réalité dont elle est le substitut ou la représentation. Elle peut susciter une réaction chez le récepteur comme elle peut passer inaperçue.

III-4-6-2- Les codes culturels de l'image :

Chaque image est unique en soi. Or, on peut la décrypter grâce à un certain nombre de codes qui s'appliquent essentiellement aux images artistiques.

L'image est composée de signes iconiques (analogies de la réalité), de signes plastiques (couleurs, formes...) et, des fois, des signes linguistiques (titres, légendes...). Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques éléments :

a-Les formes, arrondies peuvent évoquer une certaine délicatesse tandis que les droites (verticales, horizontales, obliques) sont plutôt dures... cependant, leur orientation peut avoir des significations plus ou moins symboliques qu'il importe de prendre en compte.

b-Les lignes: quelles que soient leurs formes, elles ne peuvent engendrer les mêmes impressions. Les lignes horizontales ; plates et calmes, peuvent évoquer l'immobilité d'un corps étendu ou l'horizon, comme elles peuvent, aussi, rappeler l'équilibre et la pesanteur. Alors que les verticales expriment par exemple la hauteur, la force, l'élévation et la spiritualité. Enfin, les lignes diagonales sont animées d'un mouvement qui emporte le regard et oriente le sens de lecture de l'image.

c-Les couleurs : il n'est pas évident d'interpréter les couleurs. Leur perception, comme celle des formes, est culturelle et semble être « naturelle ». D'ailleurs c'est cette naturalité qui justifie, par exemple, l'interprétation du noir comme couleur de deuil et du blanc comme couleur de pureté. Le contraste des couleurs chaudes et froides est parfois utilisé pour donner de la profondeur à l'image. De façon générale, plus les couleurs tendent vers le noir et ses dérivés, plus le lecteur se sentira envahi par une impression de tristesse ou de malaise. Par contre le blanc demeure une source de pureté et d'optimisme.

d-La composition est faite d'un entassement de formes .

e-La texture est une qualité de surface qui se définit par la qualité de ses éléments (nature, dimensions) et leur répétition.

III-4-6-3- La relation texte- image :

Tout comme le texte, l'image véhicule un message. Leurs objectifs et fonctions respectifs peuvent se recouper. Dans une réflexion sur les pouvoirs de l'image, Louis

MORIN définit l'image à partir de ses forces latentes et manifestes et pose que la force de l'image peut être lue et analysée dans les textes littéraires : « *l'image traverse les textes et les change ; traversés par elle, les textes la transforment* » (Louis MORIN cité par Martine JOLY in 1998 : 115). De ce fait, les rapports texte-image sont très complexes et nous pouvons en distinguer trois cas. Le premier est une relation **d'illustration** où l'image répète le texte. Dans le deuxième cas, l'image complète ce que dit le texte ; il s'agit d'une relation de **complémentarité**. Le troisième, enfin, représente une relation de **distanciation**, dans laquelle l'image développe des significations différentes. Ces trois cas sont marqués par une certaine réciprocité comme le confirme Martine JOLY un peu plus loin : « *les images engendrent les mots qui engendrent des images dans un mouvement sans fin* » (Martine JOLY, 1998 : 106).

*Qu'en est-il du paratexte ?

En fait, c'est l'image qui détermine le « visage » de l'œuvre. Elle est aussi utilisée pour « conquérir » d'emblée ceux qui ne lisent pas. Au niveau de notre texte-support : « Le Petit Prince » de Saint Exupéry, l'image est porteuse d'un supplément de signification. En tant que symbole, nous pouvons dire qu'elle est utilisée pour faire passer des valeurs philosophiques.

III-4-6-4- La lecture des images ;

Lire une image est d'abord un acte culturel qui oscille entre deux pôles : affectif et intellectuel. L'image peut avoir autant de lectures ou d'interprétations qu'il y a de récepteurs. Aussi, un seul récepteur pourrait en donner plusieurs. On parle, ici, de « lecteur polysémique » .

L'interprétation des images passe ,inexorablement, par la découverte des messages implicites dont elle est porteuse et demande de la part de l'analyste qu'il ait à sa disposition d'autres éléments « absents » mais substituables tout comme les paradigmes dans une phrase. Cette approche permet d'ajouter à l'analyse des éléments présents dans l'image celle de leur choix parmi d'autres , ce qui l'enrichit considérablement (pourquoi le noir et non pas le blanc ?). Mais il faut dire que le fait de reconnaître un motif ne signifie pas que l'on a compris le message véhiculé par

l'image. La signification de ce motif est liée au contexte de son apparition, aux attentes et aux connaissances du récepteur.

Cela nous mène vers le problème de la justesse de l'interprétation des messages quels qu'ils soient (gestuels, visuels, littéraires...) et sa correspondance avec l'intention de l'auteur. En effet, personne ne peut appréhender la « vraie » intention de l'auteur puisque le « décryptage » d'une image est une activité plus ou moins subjective ce qui impose une relativisation des interprétations ou lectures proposées. D'ailleurs, pour Martine JOLY, l'auteur lui même ne maîtrise pas tout de la signification de son message. Mais ce fait ne doit pas empêcher les lecteurs « d'interpréter ». Seulement, il faut se référer au niveau de l'analyse à des points de repère communs. En outre, c'est la comparaison des interprétations et le résultat de leurs confrontations qui permettent de dégager une interprétation « finale », plausible et raisonnable, mais qui reste toujours tributaire de l' « **ici - maintenant** ».

CHAPITRE II

LA LECTURE (LITTERAIRE) :

UN LIEU D'OBSERVATION DES

COMPOSANTES DE LA COMPETENCE TEXTUELLE RECEPTIVE

II-1- Compréhension, réception, (re) construction du sens :

Comprendre un texte c'est tenter de se mettre à la place du scripteur pour se construire une représentation sémantique du contenu du texte. Dans la communication (littéraire) il existe un décalage entre la représentation que l'émetteur tente de transmettre et celle que le récepteur du message se construit. Ce fait explique le caractère différé de la communication littéraire.

Afin de désigner les activités qui permettent au lecteur de parvenir à la compréhension des textes, les spécialistes recourent au terme de « réception » au lieu de compréhension. Réception est un terme plus large et englobe les processus cognitifs et perceptifs.

Encore, faut-il dire que d'autres spécialistes considèrent la lecture, non comme une activité de réception, mais comme une activité de (re) construction de sens. En effet, le lecteur ne peut se laisser imprégner par le sens d'un énoncé mais il est obligé de le chercher et de le construire.

La construction du sens est l'ensemble des processus effectués par le lecteur pour parvenir à la compréhension des textes. Les éléments de signification saisis par le lecteur correspondent aux composantes de la compétence textuelle réceptive tels que : Saisir l'information principale, reconstruire ce qui s'est passé, être attentif à la typologie des textes et aux procédés stylistiques. etc.

TARDIF (1994), quant à lui, considère la lecture comme une activité de traitement d'informations où le lecteur doit « délinéariser » le texte afin de le transformer en une représentation mentale. Cette transformation correspond à une construction effectuée par le lecteur en interaction avec le texte et le contexte.

En effet, la saisie de sens se fait selon diverses opérations qui permettent au lecteur de traiter le texte :

II-1-1-Opérations de haut niveau :

Ce sont des opérations qui portent sur le sens ou la portée globale du texte comme :

- La reconnaissance du domaine référentiel auquel appartient le texte.
- Reconnaissance et saisie de la fonction sociale et communicative du texte, des éléments culturels et situationnels et de tout ce qui relève du cadre de la communication, les rapports entre les interlocuteurs, l'intertextualité...
- Reconnaissance et saisie de l'organisation du texte, de sa construction, de sa cohérence et de sa cohésion, les types de textes, les réseaux littéraires et lexicaux.

II-1-2-Opérations de bas niveau :

Ces opérations concernent les unités minimales de signification comme la reconnaissance et la saisie d'éléments de signification (marques de l'énonciation, le lexique, les signes graphémiques et les éléments morphologiques...).

II-2- Qu'est ce que lire ?

De ce qui précède, lire est le traitement des données d'un texte, c'est aussi la capacité à établir des liens sémantiques entre les composantes d'un énoncé ou d'un texte pour les « compacter » en unités de sens plus vastes jusqu'à l'aboutissement à une représentation globale de la totalité informationnelle. Pour l'accès au sens Pendanx (1998 : 88) distingue quatre types de lecture :

- Une lecture écrémage , où l'on parcourt le texte des yeux pour en saisir l'essentiel ;
- Une lecture balayage , qui consiste à rechercher un élément d'information précis ;
- Une lecture extensive, sur des textes assez longs, souvent réalisée pour le plaisir et visant un sens global ;
- Une lecture intensive sur des textes plus courts, attachée à la précision et au détail.

Nous venons de voir que la lecture est un processus actif de (re)construction du sens et de traitement d'informations. Dans le cas du texte littéraire, on

pourrait dire que le lecteur lit deux discours ; un discours explicite dont le langage est simplement mimétique et un discours implicite dont le langage est singulier. C. KRAMSCH nomme ce dernier « l'inter discours ». Pour ce, le lecteur met en œuvre une multiplicité de stratégies affectives et cognitives.

De ce fait, sa première lecture (heuristique) va correspondre à une application de sa compétence linguistique du texte. Tandis qu'au niveau de la deuxième lecture (herméneutique) ,concomitante à la première d'ailleurs, le lecteur va faire appel précisément à sa compétence littéraire et pareille lecture n'est accessible que grâce à elle. A ce niveau, c'est l'analyse de cet interdiscours qui semble poser problème notamment l'analyse de l'implicite(présupposés, sous-entendus, tropes) et de la littérarité mentionnés dans le chapitre précédent.

Dans notre analyse, nous allons reprendre les trois processus qui interviennent dans la construction du sens émis par Breen et Candlin (1980) à savoir ; l'interprétation, l'expression et la négociation parce qu'ils permettent de rendre compte des deux aspects de la compétence textuelle réceptive : « le déjà là » et le « en construction ».

- a- L'interprétation des signaux donnés par le texte ou encore l'enseignant passe essentiellement par l'identification du thème abordé et le recensement de faits importants susceptibles de faciliter l'accès au sens. Pour ce le lecteur va mobiliser des stratégies aussi bien cognitives qu'affectives afin de faire l'équilibre entre « l'assimilation » et « l'accommodation » des nouvelles connaissances. Leur assimilation implique d'abord un tri et une intégration par la suite à la première représentation qui sera par conséquent changée.**
- b- L'expression d'un sens nouveau qui découle de l'accommodation accomplie lors de l'interprétation. Il s'agit de la production ou de la reconstruction du sens interprété au niveau du premier processus, mais le transcende parce qu'il inclut les représentations collectives de tous les participants au discours (textes, faits , interlocuteurs).**

- c- La négociation est une oscillation entre le sens perçu et le sens reconstruit, entre les connaissances et/ou les expériences de lectures acquises et celles à acquérir.

Si la compréhension en lecture n'est plus considérée comme une activité de réception (en langues maternelles ou en langues étrangères), mais comme une activité de construction de sens, cela implique qu'elle nécessite une grande capacité de traitement de l'information et une bonne connaissance des spécificités des textes.

Les connaissances et les compétences du lecteur assurent le traitement de l'information, alors que la connaissance des caractéristiques textuelles demeure « en voie d'exploration ». Pour ce qui est de la compétence textuelle réceptive, il importe de dire que tout lecteur en possède une partie ; un « déjà-là » préalable. A l'instar de Jocelyne GIASSON (1992), nous pouvons décrire ce « bagage » qui permet le traitement de l'information ou le développement de l'autre partie de la compétence textuelle réceptive qui est « en construction » comme suit :

- Connaissances du monde : appelées aussi connaissances encyclopédiques ou connaissances référentielles, elles correspondent à ses expériences et/ou ses lectures antérieures, auxquelles s'ajoutent ses informations sur le monde qui l'entoure ;
- Connaissances linguistiques : ce sont les Connaissances lexicales, syntaxiques, morphologiques que tout lecteur, même débutant, possède ;
- Connaissances des énoncés et des textes : tout lecteur sait qu'on ne peut aborder tous les textes ou énoncés de la même façon même si son « expertise » est très limitée. Chaque texte exige des stratégies et des compétences diversifiées ;
- Attitudes, intérêts, systèmes de valeurs : ce sont les opinions, les intérêts et les attitudes personnelles du lecteur face à ce qu'il lit ;
- Habiletés : tout lecteur est ou devrait être en mesure de recourir à des stratégies de lecture ou d'utiliser les processus nécessaires à la

compréhension des textes. Lire est donc « un acte communicatif » ; une interaction entre le lecteur et le texte.

II-3- Qu'est-ce que la lecture littéraire ?:

Notion problématique, la lecture littéraire demeure en quête de définition (s) et ne cesse de susciter des questions : A quoi se rapporte l'adjectif «littéraire» ? au texte ? à la lecture ?. En 1995, Yves Reuter a affirmé : « on peut lire littérairement des textes littéraires et non littérairement des textes non littéraires, mais réciproquement, on peut lire non littérairement des textes littéraires et littérairement des textes non littéraires » Yves Reuter cité par Annie Rouxel in « La lecture littéraire » Disponible sur :

[http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_actes.htm]

Une autre question ne cesse d'être soulevée : comment lire la littérature ? Pour répondre à ces questions et appréhender cette « lecture qui fait de la densité du sens son territoire de prédilection » B.GERVAIS(1998), nous nous sommes référée aux travaux de J-L.DUFAYS et alii (2005) qui, en insistant sur son caractère « pluriel », la présente en quatre grandes conceptions avec les enjeux didactiques qui la sous-tendent :

II-3-1-La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires :

Cette première approche privilégie l'objet (le texte, la littérature) par rapport au récepteur . Le texte prévaut, donc, indépendamment de sa réception et la lecture n'est qu'une mise en relief, voire une « célébration » de ses virtualités. Selon J-L.DUFAYS, cette conception est l'approche la plus répandue chez les enseignants. D'une part, la littérature y est considérée comme : « un corpus plus ou moins stable d'œuvres légitimées » et de l'autre, la lecture n'est qu'un : « commentaire plus ou moins savant ». Comme il existe une complémentarité entre la construction de l'objet « littérature » et sa pratique, il s'avère judicieux de dépasser cet amalgame entre « lecture des textes littéraires » et « lecture littéraire » en classe de langue.

II-3-2- La lecture littéraire comme distanciation :

Contrairement à la précédente, cette conception privilégie la pratique plutôt que l'objet. Elle vise à investir les valeurs littéraires dans la lecture elle-même comme celles de la polysémie, la fictionalité et poéticité .etc. beaucoup de didacticiens (Tauvron, Rouxel) se rattachent à cette conception parce qu'elle favorise l'accès à la symbolisation et mobilise des activités cognitives et culturelles très variées. Or, même si ces enjeux didactiques sont d'une importance incontestable, J-L.DUFAYS estime que cette approche est à l'origine d'un écart dommageable entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de référence puisque la distanciation se fonde sur un dépassement des pratiques spontanées et subjectives. De ce fait, l'adjectif « littéraire » ne serait pas adéquat.

II-3-3- La lecture littéraire comme participation :

Fondée sur une lecture « ordinaire », cette approche prend en considération les implications psychoaffectives du lecteur dans les référents du texte. Des valeurs qui lui sont associées, nous pouvons donner comme exemples :

- *La lisibilité (l'unité, la cohérence) ;
- *La conformité aux codes génériques ;
- *Le rapport à la réalité ;
- *La conformité éthique et la référentialité.

Les enjeux didactiques de la « participation » sont la valorisation des commentaires spontanés (notamment la paraphrase) et la mise en œuvre des ressources subjectives et émotionnelles. La lecture est assimilée à un lieu de « braconnage » intelligent. Néanmoins, on lui reproche de « relativiser » la littérature canonique. En effet la valorisation du *goût de lire* n'est pas suffisante pour développer les compétences escomptées. En plus, en raison de ses fondements, elle est souvent qualifiée d'« ordinaire » que de « littéraire ».

II-3-4- La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique :

Développé par PICARD (1986) dans :*La lecture comme jeu*, cette approche du va-et-vient dialectique pourrait être résumée en deux points :

- a-Tout lecteur est triple : liseur (instance physique, sensorielle), lu

(instance psychoaffective, émotionnelle) et lecteur (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative).

b-La lecture se fait littéraire lorsqu'elle allie des contrastes appartenant au lu et au lecteur : sens vs significations, réalité vs fiction, fonction référentielle vs fonction poétique .etc. Nous retenons, ici, un enjeu didactique majeur : En confrontant les contrastes tels que les rapports passionnel et rationnel, fonction référentielle et fonction poétique, l'approche du va- et-vient dialectique intègre « lecture savante » et « lecture ordinaire » dans la même activité sans pour autant ignorer les tensions qui existent entre elles. Enfin, le reproche adressé à cette dernière conception est de valoriser seulement le lecteur, tandis que ce qui relève du lu et du liseur est relégué à un ordre marginal.

De ce qui précède, nous pouvons dire que la lecture littéraire ne se réduit ni à la distanciation ni à la seule lecture des textes littéraires. Le qualificatif « littéraire », quant à lui, concerne le lien entre le texte et sa réception ; c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire. Mais qu'en est-il de l'interprétation du texte littéraire qui constitue l'aboutissement de toute lecture ?

II-4- « Interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens ! »:

Dans le discours littéraire, le sens n'est pas un « déjà-là » mais résulte de cette interaction entre le lecteur et le texte . Pour R. BARTHES : « *interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens, (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est montrer de quel pluriel il est fait* » (R.BARTHES cité par A.SEOUD :1997, 102).

J.PEYDARD (1980 :145), quant à lui, pose que le texte littéraire se caractérise par une polysémie « ouverte » à cause d'une forte « densité textuelle ».Pour l'auteur, tout fait signe dans cet « objet-produit ». Par conséquent, c'est à la lecture qu'incombe la responsabilité du « *bon usage des polysémies* » de ce texte.

En se plaçant dans une perspective constructiviste, A.SEOUD(1997) pose que l'enseignant doit aider l'étudiant- lecteur à mieux interagir avec la polysémie du texte littéraire et préfère parler de « *pratique du texte* » au lieu « *d'étude de texte* », encore moins « *d'explication du texte* ».

Tout comme PEYTARD et S.MOIRAND, A.SEOUD montre que l'un des grands inconvénients de l'explication du texte est son fondement sur « une idée directrice » qui fait converger autour d'elle une multitude de détails relevés après une lecture « attentive » ce qui ramène le discours littéraire à l'univocité et à une lecture monosémique.

II-5 Quelques difficultés liées à la compréhension / réception des textes (littéraires) :

Pour Jocelyne GIASSON ces difficultés peuvent se situer à cinq niveaux :

II-5 -1- Au niveau des micro processus :

Ce sont les processus se rapportant essentiellement à la phrase tels que le décodage pour la première lecture d'un mot. Deux difficultés peuvent se poser à ce niveau : la première est relative au déchiffrage, la seconde est liée à la non- connaissance du mot lu.

II-5-2- Au niveau des processus d'intégration :

Ce sont les opérations mises en œuvre par le lecteur afin d'établir des relations entre les phrases. Dans les textes notamment littéraires, chaque référent peut être repris par des anaphores différentes. Le lecteur doit établir la correspondance entre le référent et ses substituts surtout s'ils sont éloignés ou inversés.

Une autre difficulté que peut rencontrer l'étudiant – lecteur se situe au niveau des connecteurs parce qu'il ne sait pas ce qu'ils expriment (opposition, cause, conséquence...)

II-5 -3 - Au niveau des macro-processus :

Ce sont les processus qui permettent au lecteur d'avoir une idée globale du texte. En effet les lecteurs peuvent rencontrer des difficultés pour raconter ce

qu'ils ont lu et n'arrivent pas à articuler les « unités informationnelles » isolés du reste du « continuum ».

Toutefois, il ne faut pas omettre qu'il existe un décalage entre l'idée importante que l'auteur veut transmettre et celle (s) que le lecteur aura sélectionnée(s) parce qu'elles sont jugées importantes.

II-5-4- Au niveau des processus d'élaboration :

Tout au long de la lecture, le lecteur fait des inférences. Pour cela il utilise ses connaissances sur le monde et des éléments du texte.. le problème qui va se poser est la justesse ou « la pertinence » de ces prédictions.

II-5-5- Au niveau des processus métacognitifs :

Ce sont les connaissances que le lecteur possède sur le processus de lecture. Celui-ci comprend :« *des habiletés, des stratégies et des ressources nécessaires pour réussir une tâche de lecture* » (GIASSON, 1996 : 151). A ce niveau les étudiants éprouvent des difficultés à reconnaître quand et où la réception/ compréhension est « mise à défaut » et de déterminer à quoi sont dues leurs difficultés. De ce fait, il est difficile de définir une méthode de travail car ils ne savent pas ce dont ils ont besoin pour comprendre.

Les difficultés qu'on vient de citer sont d'ordre technique et bien entendu, il n'est pas aisé de détecter le/les processus défaillant (s) quant à la lecture (littéraire) parce qu' il y a une sorte d'interdépendance entre eux. Or, il ne faut pas perdre de vue qu'il existe des difficultés d'ordre pédagogique. En effet, l'enseignant intervient dans le processus de (re) construction du sens dans la mesure où c'est à lui qu'incomberait la tâche de faciliter l'accès au sens aux étudiants – lecteurs. Ces difficultés semblent être de trois ordres :

-Le premier peut s'expliquer par une incompatibilité entre le texte choisi, le mode de lecture et le développement psychologique de l'étudiant- lecteur. Il se peut qu'il s'attende à une approche affective des textes (lu), alors qu'on lui propose, le plus souvent, une lecture distanciée (lectant).

-Le deuxième est relatif aux « *habitus de l'école* » comme le souligne TAUVRON (1999) qui vont du simple au complexe, du facile au difficile. Donc, les

élèves ont été longuement confinés dans un mode de lecture « simpliste » et ne peuvent réaliser, de ce fait, le grand écart que l'on exige d'eux en fin de scolarité ou à l'université par exemple.

-Le troisième, enfin, concerne l'attitude de l'enseignant, qui se pose en détenteur de la bonne interprétation. Ainsi, l'étudiant- lecteur devient passif et se contente de reproduire l'analyse interprétative de son enseignant. Des fois, il se trouve dans l'obligation de le faire pour réussir son épreuve !.

Pour conclure, nous pouvons dire que la compétence textuelle réceptive est un moyen qui permet d'observer comment la capacité de (re) construire le sens d'un texte (notamment littéraire) se montre et se développe. Pour ce, nous allons voir dans la deuxième partie de ce travail, comment se fait la négociation du sens d'un texte littéraire à l'université, dans le cadre de la licence de français et si la méthode avec laquelle il est abordé permet de développer les facultés de construction du sens et de traitement de l'information.

CHAPITRE III :

Méthodologie de la recherche

III-1-Justification du choix des étudiants de la première année de licence de français :

Nous avons travaillé avec un groupe de 40 étudiants en première année de licence de français, à l'Université de Batna, dont les âges varient entre 16 et 35 ans. Nous avons tenu compte, aussi, des variables : sexe et filières du bac, comme le montre le tableau suivant :

FILIERES DU BAC	GARCONS		FILLES	
	NOMBRE	POURCENTAGE	NOMBRE	POURCENTAGE
Sciences Islamiques	1	2.5%	4	10%
Lettres et Sciences humaines	5	12.5%	9	22.5%
Sciences de la Nature et de la Vie	4	10%	16	40%
Génie Civil	/	/	1	2.5%
	Total : 10	25%	Total : 30	75%

Le sexe féminin est donc majoritaire. La filière dominante est Sciences de la Nature et de la Vie. La diversité des filières reflète le niveau hétérogène de ce groupe puisque le volume horaire du français varie d'une filière à une autre.

Ces étudiants en première année de licence de français n'ont pas une grande expérience de lecture des textes littéraires, surtout des œuvres intégrales (cf. le questionnaire). Cela pourrait nous aider à relever de façon plus « nette » les difficultés liées à la compréhension des textes littéraires et leur fréquence.

III-2- Justification du choix du module :

Etude d'un Auteur Français/EAF :

Afin de vérifier l'installation des cinq composantes de la compétence textuelle réceptive, à savoir la compréhension des thèmes, la reconnaissance des macro-structures et des micro-structures, l'identification des types et des catégories textuelles et enfin la reconnaissance de la littérarité, nous avons jugé utile d'effectuer notre analyse à l'issue de l'étude d'une œuvre intégrale.

Le module de première année qui semble répondre, le mieux, à cet objectif est : Etude d'un Auteur Français 'EAF' dont le contenu est défini dans le programme officiel de la licence de français comme suit :

« L'étude portera sur la production d'ensemble d'un écrivain, avec un choix précis de deux ou trois écrits de cette production pour le TD.

Le cours doit replacer cette production dans son contexte (époque, mouvement, école).

Les aspects fondamentaux seront vus à partir de lectures expliquées de passages importants ou d'exposés sur les thèmes ou des problèmes abordés dans l'œuvre, de commentaires littéraires et études d'ensemble rendant compte de la bonne connaissance des œuvres en question et permettant la mise en application des acquis des modules d'initiation théorique.

Note : *Module conçu en relation avec TH II. ».*

(Rappelons que le contenu de TH II est l'étude de l'évolution d'un genre :le roman).

*Présentation du texte support du module EAF :

Il s'agit de l'étude de l'œuvre intégrale « Le Petit Prince » d'Antoine de Saint Exupéry. L'édition disponible chez la plupart des étudiants est : Talantikit 2000. (99 pages) , avec des dessins en noir et blanc de l'auteur.

Concernant le choix de cette œuvre, les enseignants du module EAF estiment que le genre narratif est assez « apprécié » par les étudiants car il offre une certaine facilité de lecture. Aussi, la configuration de la superstructure narrative (en général) est assez courante : situation initiale, déroulement des événements et situation finale .

Or, « Le Petit Prince » ne semble pas correspondre à cette configuration parce qu'il n'obéit pas au schéma canonique de tout récit .Il faut dire aussi que le genre littéraire de cette œuvre reste difficile à définir : si la page de garde affiche « roman », le cours révèle un genre hybride où se mêlent « conte » et « mythe ». L'étudiant doit ,donc, connaître les caractéristiques de ces genres littéraires.

En plus de l'analyse des cinq composantes de la compétence textuelle réceptive, nous allons tester les capacités des étudiants quant à l'interprétation des dessins de l'auteur puisqu'ils contribuent à la compréhension globale de cette œuvre.

III-3- Les outils d'investigation :

III-3-1- Les enregistrements :

Cet outil devrait nous renseigner sur la méthode avec laquelle est appréhendée le texte littéraire à l'université afin de vérifier si elle permet aux étudiants de développer , ne serait-ce que partiellement , leur compétence textuelle réceptive. Pour ce, nous avons assisté et procédé à l'enregistrement de quelques séances (cours/ TD) du module EAF. Les cours consacrés à l'auteur (Antoine de Saint Exupéry), ses correspondances, sa conception de l'art et de la littérature, son mysticisme et son idéalisme, ainsi que ceux relatifs au contexte

socio- historique et politique de la naissance de l'œuvre étudiée (Le Petit Prince) ne feront pas l'objet d' une analyse. Ne seront, donc, enregistrés que les cours portant sur le genre littéraire de l'œuvre et le style de l'auteur (environ 7 heures de cours), desquels nous avons relevé quelques passages en relation directe avec notre travail .

*- LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION :

Comme il n'existe pas de système de transcription unifié, nous avons sélectionné certaines conventions utiles pour la transcription de notre corpus par référence aux modèles de C-B.BENVENISTE (1990) et de V. TRAVERSO (1999).

1- Les interlocuteurs :

Les interlocuteurs :	Notation
- Enseignante -----	→ P
- Etudiant -----	→ G1, G2.....
- Etudiante -----	→ F1, F2...
(La numérotation est faite suivant l'ordre de prise de parole.)	
- Etudiant (e) ayant le plus participé (en gras) ---	→ G, F
• plusieurs étudiant̄s -----	→ E+

2-Le corpus:

Portion du corpus	Notation
<p>1- Pauses et interruptions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • micro-pause -----▶ / <p>(succession rapide des tours de parole)</p> <ul style="list-style-type: none"> • pause courte -----▶ + • pause moyenne -----▶ ++ • pause longue-----▶ +++ <p>-NB : Les pauses sont approximatives</p>	
<p>2-Les difficultés d'écoute :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une syllabe incompréhensible X • suite de syllabes incompréhensibles X X X 	
<p>3-Voix et marques d'intonation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • intonation fortement montante ↑ • intonation légèrement montante → • intonation légèrement descendante ← • intonation fortement descendante ↓ 	
<p>4-Rythmes</p> <ul style="list-style-type: none"> *effacement/ chute d'un son -----▶ = *allongement d'un son-----▶ : *allongement très important -----▶ ::: *l'insistance ou l'emphase -----▶ CAPITALES * les scansions-----▶ Mé-ta-phore 	
<p>5-commentaires sur le non verbal -----▶ (<i>Italique</i>)</p> <p>6-demande d'achèvement -----▶ alors, c'est... hein...</p>	

7-Portions d'énoncés prononcées par plusieurs étudiants et en même temps sont écrites en gras	-----> ► OUI/ NON
8- Une autre langue que la langue cible	-----> ► [...]
9- les mots ou expressions clés sont soulignées	-----> ► <u>Les grandes personnes</u>

*Les passages en langue arabe seront transcrits selon l'API

(disponible sur :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Alphabet-Arabe.>).

ج	dz	غ		ى	j
خ	h	ق	q	ش	ʃ
ه		ت		و	w
ع	ɛ	آ		ث	θ

III-3-2- Le questionnaire :

Dans notre travail, l'objectif du questionnaire est de connaître les habitudes de lecture des étudiants, leurs représentations vis-à-vis de la littérature et aussi de vérifier s'ils sont capables de situer leurs difficultés.

Cet outil permet selon F-DE SINGLY (1992 :27) de : « sélectionner dans le réel des éléments pertinents des conduites étudiées et des facteurs sociaux ».

III-3-3- Le test :

Ce qui semble aux étudiants « acquis » peut ne pas l'être réellement. Leurs affirmations de ne pas avoir de difficultés à tel ou tel niveau du texte doivent être vérifiées. Donc la confrontation entre « l'acquis » et le « en construction » s'avère délicate. Pour cette raison, nous avons jugé utile de recourir à un outil complémentaire et de leur faire passer un test afin de comparer les résultats obtenus avec ceux du questionnaire.

Conclusion :

Dans cette première partie, nous avons essayé de mettre en corrélation le texte et la compétence textuelle sur le plan réceptif -uniquement- afin de cerner le concept-clé du travail, à savoir la compétence textuelle réceptive et ses différentes composantes et nous avons aussi soulevé quelques questions d'ordre général concernant la compréhension, la réception et la construction du sens.

De ce qui précède, nous pouvons avancer que pour développer les compétences textuelles réceptives, les démarches didactiques doivent correspondre aux spécificités du texte (dans notre cas littéraire) et à sa nature configurationnelle et propositionnelle. Aussi, l'enseignement de tout texte et particulièrement de la littérature doit être perçu comme pratique qui suppose le développement de la (re) construction du sens (*un sens à découvrir*) et non la mise en place de capacités de compréhension (*un sens déjà-là*).

Pour ce qui est de la deuxième partie, nous allons d'abord dégager quelques caractéristiques relatives à la méthode d'enseignement du texte littéraire dans le cursus de licence de français et leur impact sur le développement de cette compétence fondamentale. En effet, l'introduction de cet « *intrus performant* » (Pierre Eléna, 1995 :173) dans cette classe de langue n'est pas sans difficultés. Nous allons, ensuite, procéder à l'analyse de la compétence textuelle réceptive des étudiants de première année à travers le module Etude d' un Auteur Français.

DEUXIEME PARTIE :

Analyse de la compétence

textuelle réceptive

Introduction :

Dans la première partie, nous avons essayé de circonscrire la notion de compétence textuelle réceptive. Nous procéderons dans celle-ci à son analyse à l'aide de trois outils d'investigation à savoir les enregistrements, le questionnaire et enfin le test.

Cette deuxième partie sera donc répartie en trois chapitres. Dans le premier, nous allons procéder à une analyse des interactions verbales afin de savoir si elles favorisent ou défavorisent le processus de (re) construction du sens. Il s'agit aussi de découvrir la méthode avec laquelle est enseignée le texte littéraire à l'université et son impact sur le développement de la compétence textuelle réceptive. Le choix des enregistrements comme outil d'investigation se justifie par notre propre intérêt à la didactique du texte littéraire et le souci de rendre compte des enjeux qui sous-tendent son introduction à la classe de langue.

Pour ce qui est du deuxième chapitre, nous allons analyser le questionnaire destiné aux étudiants. A travers cet outil « charnière », nous voulons connaître les habitudes de lecture des étudiants ; autrement dit « *le déjà-là* » ou encore, ce que Marc SOUCHON nomme « *l'expérience des textes* » (<http://aile.revues.org/document1462.html?format=print>, p2 sur 17).

Ce questionnaire nous donnera une idée sur la nature des textes lus (extraits ou œuvres intégrales), la fréquence de leurs lectures, leurs préférences, leurs représentations sur la littérature et enfin la finalité recherchée à l'issue de la lecture de ces textes.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous tenterons de rendre compte de la complexité du processus de (re) construction du sens à travers l'analyse du test ce qui permettra de ressortir quelques aspects de la relation texte- lecteur. Il s'agit, aussi, de dégager la / les composante (s) défaillante (s) de la compétence textuelle réceptive.

CHAPITRE I :

Analyse

des enregistrements

I- ANALYSE DES ENREGISTREMENTS :

I-1- Méthode d'analyse :

Les deux aspects organisationnels de l'interaction nous permettent de définir deux phases d'analyse sur les deux plans quantitatif et qualitatif qui se complètent et vont nous aider à analyser de façon plus « fine » notre corpus.

Dans la première phase, nous allons nous intéresser à l'organisation globale des interactions qui se compose, selon V. TRAVERSO (1999 : 33), de trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture, ainsi qu'aux structures dominantes dans les échanges (notamment la structure IRE) et ce, selon les deux approches quantitative et qualitative.

La deuxième phase, quant à elle, concernera l'organisation locale de l'interaction .Notons que les interventions de l'enseignante seront analysées séparément que celles des étudiants. Dans un premier temps, nous aborderons la nature des tours de parole et des échanges. Ensuite, nous allons examiner l'alternance des tours de parole qui s'effectue selon un principe général :

« chacun son tour » et les règles d'allocation qui les régissent .Le tour de parole étant défini comme « *la contribution verbale d'un locuteur délimitée par un changement de tour ou un silence*» (F.CICUREL in le FDLM, 264 :43). Généralement, le locuteur dont c'est le tour choisit le locuteur suivant mais, dans notre corpus , nous avons constaté que c'est l'enseignante qui parle le plus et qui décide qui doit prendre la parole quand il y a plusieurs intervenants (chose rarissime) . Cette sélection s'effectue à l'aide d'indices de nature posturale gestuelle ou encore syntaxique. Nous pouvons dire que le contrôle des tours de parole résulte en partie du contrôle de l'activité et du thème dans les cours/ TD (du module EAF) auxquels nous avons assisté, car : « *certaines informations doivent être échangées de telle et telle manière, selon des règles précises* ». (C.KRAMSCH, 1984:62) . A ce même niveau, il sera question de la répartition des tours entre l'enseignante et les étudiants, ainsi que les fonctions de l'enseignante afin de savoir si les tours de parole de l'enseignante contribuent au prolongement du discours pour assurer une meilleure compréhension. Nous

examinerons dans un deuxième point l'intervention de l'enseignante dans les trois phases du processus de (re) construction du sens, à savoir l'interprétation, l'expression et la négociation du sens voulu par l'auteur. Nous focaliserons l'attention sur les sollicitations de l'enseignante et les informations requises et/ou échangées. Le troisième et dernier point de cette phase portera sur la fréquence de quelques aspects para-verbaux et non verbaux et leurs rôles dans l'interaction. Il s'agit de savoir si leur présence est révélatrice par rapport au processus de compréhension.

Pour ce qui est des interventions des étudiants, nous allons procéder de la même façon. En abordant la nature des tours de parole, nous allons examiner leurs réponses et les structures choisies. Sont-elles restreintes ou expansives ? nous vérifierons aussi si les échanges sont prolongés ou pas afin de savoir s'il y a une coopération de la part des étudiants dans la construction thématique de ce « débat interprétatif » sur l'œuvre étudiée. Au niveau du point suivant, nous présenterons la répartition des tours étudiant(s)-enseignante et étudiant(s)-étudiant(s) parallèlement à leurs tâches sur le plan qualitatif. Concernant la (re) construction du sens, nous allons vérifier s'il existe des indices verbaux marquant les trois phases de ce processus (interprétation, expression, négociation). Enfin seront abordés les aspects verbaux et para-verbaux.

Nous pouvons, donc, parler de *communication didactique* puisque c'est à l'enseignante que revient l'initiative de tous les actes. Dans ce cas l'interaction lecteur- texte n'est pas directe et c'est l'enseignante qui va intervenir, encore, pour atténuer « *la réticence du texte* ». On peut dire qu'elle joue le rôle d'intermédiaire voire de « médiateur » pour faciliter l'accès au sens aux étudiants-lecteurs. La complexité de cette situation suscite une panoplie de questions : l'explication de l'enseignante permet-elle aux étudiants de se construire une représentation juste du texte ? Peut-on aspirer, dans ce contexte, à la formation d'un « *lecteur coopératif* »?....

I-2- Les unités d'analyse :

Dans les séances auxquelles nous avons assisté, se mêlent le cours magistral et le TD. Le cours est soit dicté, soit présenté sous forme de photocopié. Dans ce dernier cas, un(e) étudiant (e) le lit et l'enseignante l'explique en parallèle.

Pour faciliter l'analyse, nous avons découpé le corpus en séquences en nous basant sur des éléments annoncés par l'enseignante. En effet la présence de certains marqueurs assurant la transition nous a beaucoup aidée .

Dans l'ensemble de notre corpus, il n'y a que trois extraits de cours qui se rapportent à la compétence textuelle réceptive. Le premier est relatif à la première composante : « *Saisir les thèmes (Interpréter correctement titres, incipit, etc)* ». Le deuxième extrait, quant à lui, ne se rapporte que partiellement à la quatrième composante, dans la mesure où l'enseignante s'est attardée sur « les genres littéraires » et n'a pas abordé les « types ». Ce cours est une comparaison entre conte et mythe. Contrairement au précédent cet extrait est relativement long. Nous allons le découper en fragments afin de faciliter son analyse.

Le troisième et dernier extrait concerne la cinquième composante : « *Reconnaître les structures littéraires* ». Par contre, il n'y a pas d'extraits relatifs à la deuxième et troisième composantes à savoir « *saisir les macrostructures (signaux démarcatifs, articulateurs, etc)* » et « *saisir les connexions (reconnaître les signaux microstructuraux)* ».

I-3- La grille d'analyse:

Les éléments d'analyse cités ci dessus seront récapitulés dans cette grille qui est loin d'être exhaustive. En effet ces critères sont empruntés à plusieurs courants, puisque l'interaction est un objet d'étude transdisciplinaire et nécessite d'être analysée avec minutie notamment en classe de langue. Nous nous sommes, donc, référée à :

*L-Dabène pour aborder les fonctions de l'enseignant ;

*V-Traverso pour présenter l'organisation et thèmes de l'interaction ;

***Sinclair et Coulthard pour les fonctions des énoncés et types d'actes des enseignants/ étudiants ;**

***C-Kramsch pour le ménagement des thèmes et interactivité dans la construction du sens ;**

***K.Orrecchioni pour la structure des échanges ;**

Aussi, nous allons analyser certains critères développés au niveau de la partie théorique de ce travail.

**PHASE I : ORGANISATION GLOBALE DE L'INTERACTION ET
STRUCTURE DES ECHANGES**

ANALYSE QUANTITATIVE

ANALYSE QUALITATIVE

I-1.- Etapes de l'interaction : ouverture - corps - clôture

*** Présence d'indices ponctuels**

fréquence

**rôle dans la continuité
thématique de
l'interaction**

I-2- Présence de la structure IRE

Fréquence

**rôle dans la (re)
construction du sens**

II-1 .- Les interventions de l'enseignante

II-1-1- Initiative dans les prises de parole

a- Les tours de parole

* Nature des tours de parole :

* **Le nombre des tours.**

* **Leur volume .**

*questions {
1- pseudo – questions.
2- Requête d'information.

*Réponses : **une seule ou plusieurs.**

*Evaluation : **opération correctrice de la forme ou du sens.**

b- Les règles d'allocation des tours de parole

*Répartition des tours :

1- Enseignante-----Etudiant(e)

2-Enseignante-----Groupe

* Les fonctions de l'enseignante :

1- vecteur d'informations.

2- Meneur de jeu.

3-Evaluateur.

c- Nature de l'échange et ménagement des thèmes

Fréquence {
1-Echanges minimales
2-Echanges à prolongements minimales
3-Echanges prolongés } Rôle dans la continuation du discours

II-1-2 Intervention de l'enseignante dans la (re) **construction du sens**
(interprétation- expression- négociation du sens voulu par l'auteur)

Fréquence des structures Choisies par L'enseignante	{ 2- faire des remarques 3-aider les étudiants à clarifier leur pensée 4-encourager les étudiants à participer 5-confirmer/ répéter/ demander de clarifier }	1-commenter/ résumer/structurer	Rôle dans la construction du sens

II-1-3 *Quelques aspects non verbaux et para-verbaux*

Fréquence	{ Rires / sourires, Gestes, Grimaces Hésitations }	Rôle dans l'interaction

II-2- Les interventions des étudiants

II-2-1- *Initiative dans les prises de parole*

a- Les tours de parole

* Nature des tours de parole

* Le nombre des tours

*Leur volume .

1-Questions : **demande d'informations/ orientations**

2- Réponses :

a- **Code restreint à une structure particulière.**

b- **Code relativement restreint.**

c- **Code non restreint.**

b- Les règles d'allocation

Répartition des tours :

- * Etudiant(e)----Enseignante
- *Groupe----- Enseignante
- * Etudiant(e)---- Etudiant(e)/(s)

Les tâches des étudiants :

- 1- Donner/demander des informations :
expliquer, commenter,
argumenter, décrire, confirmer, etc
- 2- Initier des échanges.

c- Nature de l'échange et ménagement des thèmes

Fréquence	}	1-Echanges minimes	} Rôle dans la	
		2-Echanges à prolongements minimes		continuation
		3-Echanges prolongés		du discours

II-2-2-(Re) construction du sens

* *Présence d'indices verbaux marquant les trois phases de ce processus*

a-Interprétation : **identifier, repérer, décoder. etc**

b-Expression : **production d'un sens nouveau.**

c-Négociation : **équilibrer entre le sens « déjà-là » et le(s)
sens à acquérir.**

II-2-3 Quelques aspects non verbaux et para-verbaux

Fréquence	}	Rires	} Rôle dans l'interaction
		Hésitations	
		Silences	
		Pauses	

Analyse de l'extrait (1) relatif à la première composante :

« Saisir les thèmes (Interpréter correctement titres, incipit, etc) »

1. P : ça va jusqu'à maintenant ↑

2. E+ : OUI ←

3. P : c'est bien, alors dites-moi+ à qui est destinée cette œuvre ↑

4. E+ : aux enfants

5. P : aux en-fants + → d'accord ← + mais ça reste à discuter+ Alors++ qu'est ce qu'on trouve au niveau de la dédicace ↑ regardez → je demande pardon aux enfants+ d'avoir dédié ce livre à une GRANDE PERSONNE → j'ai une excuse SERIEUSE → donc une grande personne est le point de départ+ ça c'est une première excuse ← + cette personne est le meilleur ami que j'ai au monde → ++ c'est donc toujours la première excuse ← + j'ai une autre excuse + cette grande personne peut TOUT comprendre ← + même les contes pour enfants → + donc c'est.....

6. E+ : la deuxième excuse

7. P : voilà+ très bien ← + j'ai une troisième excuse → + cette personne habite la France où elle a faim et froid → ++ c'est- à- dire que cette grande personne souffre ← + elle a besoin d'être consolée → regardez ce qu'il dit après → si toutes ces excuses ne suffisent pas ↑ je veux bien dédier ce livre à l'enfant qu'a été autrefois cette GRANDE PERSONNE (*gestes*)← ++ alors on peut dire que ce livre est dédié à la part enfantine qui est en chacun de nous ← + cette part innocente qui est en chacun de nous ← + mais peu d'entre nous s'en souviennent + et toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants → + n'est ce pas ↑ je corrige donc ma dédicace → + à L- Werth quand il était petit garçon ← + vous voyez ↑ oui allez -y →

8. G1 : euh donc ça c'est un XXXX enfants et adultes ↑

9. P : oui + c'est vrai ←+ et d'une part+ nous pouvons dire que si le dédicataire est un adulte+ les destinataires eux sont des enfants ← + comme le montre encore par exemple la graphie du titre aux lettres rondes + et avec plein de colories qui rappellent l'écriture enfantine ←+ (*l'enseignante prend le livre et montre le titre*) comment on appelle ça au niveau de l'informatique + hein ↑

10. F1 : c'est euh++ l'écriture comique ←/

11. P : voilà c'est ça ←+ donc après un premier coup d'œil+ l'œuvre est destinée à qui ↑

12. E+ : **aux enfants/**

13. P : aux enfants+ d'accord (*gestes et grimace pour dire plus ou moins*) ← + hmm...mais ce qui est à l'intérieur + ce qu'il y a entre les lignes + est destiné aux adultes et à une grande personne → il y a donc la mise en place d'un pacte+ ou bien d'un contrat de lecture+ qui structure l'univers textuel en deux temps ← + d'un côté les enfants et le narrateur + vous avez confiance en moi + ici l'auteur veut rassurer les enfants → /

14. F2 : les attirer peut être → /

15. P : oui + et c'est une caractéristique des contes bien sûr + de l'autre côté face aux adultes qu'il nomme les grandes personnes +qui ont perdu cette innocence + qui ont perdu ce bonheur+ qui sont en train de faire la guerre ← +++ on passe maintenant à la thématique nous pouvons+ pardon+ nous pensons que le Petit prince est structuré autour de deux idées et qui sont les suivantes ← ++ la première concerne une formule clé ← + le Petit prince dit je suis responsable de ma rose ← + formule qui donne toute sa cohérence et sa signification au parcours du Petit prince+ et qui se réfère au conte à cause d'un malentendu survenu avec sa rose XXX mais très capricieuse+ alors déçu par cette mésentente sentimentale +le Petit prince s'en est allé à la recherche d'un véritable ami++ soyez mes amis je suis seul dit-il++ ici se dégage la première idée + le malentendu qui nous fait penser au conte+ ← d'autre part+ nous avons++ regardez d'autre part+ on a ++ on ne voit bien qu'avec le COEUR+ l'essentiel est invisible pour les YEUX← + donc ici c'est l'idée du mythe ← + cette maxime+ cette expression pourrait être interprétée à travers plusieurs disciplines ← + pourquoi → + parce qu'elle est chargée de significations+ d'accord →++ alors ++ d'après vous est-c= que les enfants peuvent comprendre ça → + cette expression ↑/

16. E+ : **NON**

17. P : non ← + donc elle est destinée à qui ↑ + aux adultes → + donc ici on se rapproche beaucoup plus du mythe ← + formule qui élève Le Petit Prince au rang du mythe ← + en se tournant vers le monde des idées et en soulevant des problèmes ontologiques+ c'est à dire existentiels et universels++ c'est bon jusqu'à maintenant → + vous suivez → + alors on passe maintenant à la troisième remarque ← [...]

I-PHASE I : ORGANISATION GLOBALE DE L'EXTRAIT n :1

Nous allons procéder à l'analyse quantitative et qualitative de cette séquence qui se compose de 17 tours de parole en nous référant à la grille d'analyse présentée ci dessus.

I-1- Les étapes de l'interaction :

Nous pouvons considérer les deux premiers tours (lignes 1 et 2) de cet extrait comme une ouverture où l'enseignante s'assure d'abord si les étudiants ont

compris le point précédent du cours. Sur le plan quantitatif, cet extrait contient beaucoup de formules qui vérifient leur suivi comme :

« vous voyez ... » « n'est-ce pas ↑ ». « d'accord ↑ ». Cette opération joue un rôle particulièrement important dans le traitement des nouvelles informations et les tâches des étudiants qui vont s'accomplir par la suite. Pour démontrer que l'œuvre est aussi destinée aux adultes, l'enseignante emploie certains indices conclusifs comme : « alors » et « donc » qui assurent, aussi, continuité et progression du thème développé. Tandis que la présence de l'ouvreur «alors » dans le troisième tour (ligne 3) indique le début du corps puisque un autre axe du cours sera abordé. Le « corps » de cette séquence s'étend jusqu'au 15^{ème} tour qui contient une clôture explicite : « on passe maintenant à.... » où l'enseignante propose d'aborder le point suivant. Cette clôture ne représente pas la fin de la séance, mais le changement de thème uniquement.

I-2 – Présence de la structure IRE :

Dans cet extrait l'enseignante pose la problématique du destinataire de l'œuvre : « Le Petit Prince est-il destiné aux enfants ou aux adultes ? ». Elle présente la dédicace de l'auteur et aborde quelques éléments paratextuels. Pour trancher, elle recourt à la thématique. Quand la réponse n'est pas satisfaisante, le débat est relancé avec des formules susceptibles d'orienter les étudiants vers la réponse escomptée : « ... mais ça reste à discuter... », «regardez ce qu'il dit après... » (TP5). « aux enfants, d'accord+ mais ce qui est à l'intérieur + » (TP5). Sur le plan quantitatif, nous pouvons dire que cet extrait obéit à une structure classique : Initiation-- Réponse -- Evaluation. Qualitativement, IRE devrait avoir pour aboutissement une bonne réponse. Dans la plupart des cas, c'est l'enseignante qui initie, organise, contrôle les échanges. Tandis que les étudiants sont tenus de répondre. Une fois la bonne réponse obtenue, l'enseignante clôt l'interaction pour entamer un autre point.

PHASE II : ORGANISATION LOCALE DE L'EXTRAIT N :1

Comme il a été mentionné dans la grille ci dessus, nous allons commencer par l'analyse des tours de l'enseignante.

II-1 .- Les interventions de l'enseignante :

II-1-1- Initiative dans les prises de parole :

a- Les tours de parole de l'enseignante :

Cet extrait contient 9 tours de l'enseignante qui sont assez volumineux et extensifs. Cela est dû au triple méta-discours qu'elle tient (descriptif, explicatif, argumentatif) à l'exception des tours 1,3 et 11.

Pour ce qui est de l'aspect qualitatif; nous avons relevé trois questions ouvertes ; la première (ligne 3) qui concerne le destinataire de l'œuvre est une requête d'information, puisque les étudiants ne savent pas la bonne réponse. D'ailleurs, ils ne l'ont trouvée que vers la fin de l'extrait. Il en est de même pour la deuxième (ligne 9) qui porte sur l'appellation du type d'écriture du titre. Alors que la troisième question (ligne 12) est une pseudo-question puisque c'est une répétition de la première. L'enseignante n'a repris cette question qu'après avoir orienté les étudiants vers la bonne réponse.

Les questions posées (notamment les ouvertes) n'admettent pas plusieurs réponses, c'est ce qui explique les longs développements et explications de l'enseignante ainsi que les efforts qu'elle fournit pour que les étudiants retrouvent la bonne réponse.

Les opérations correctives sont positives et portent beaucoup plus sur le contenu. C'est le cas des tours 9 :« oui, c'est vrai » et 11 : « voilà » « c'est ça ».

b- Les règles d'allocation des tours de parole :

*Répartition des tours :

1-Enseignante.... Etudiant(e) : nous avons relevé 3 tours. Dans le premier (ligne 8), elle s'adresse à un étudiant G1 qui a voulu répondre à la question initiale ;il s'agit d'une rectification de la réponse déjà donnée. Tandis que l'étudiante F1 (ligne 10) répond directement. Il en est de même pour F2 (ligne 14) qui a pris la

parole pour apporter une autre hypothèse de sens que celle donnée par l'enseignante. Ces deux interventions non-sélectionnées par l'enseignante constituent des exceptions dans notre corpus.

2-Enseignante...Groupe : 5 tours. Ce nombre s'explique, d'une part, par la nature du cours universitaire qui se veut « magistral » et ,de l'autre, par le manque de participation.

*Les fonctions de l'enseignante :

Dans cet extrait, l'enseignante assume plutôt deux fonctions ; d'abord elle est *vecteur d'informations* puisqu'elle tient un triple méta-discours : informatif-explicatif (TP : 5-7-9-11-13-15) descriptif (surtout au niveau de TP :9). Elle est aussi *évaluateur* puisqu'elle procède à des opérations correctives notamment dans les tours 9, 11 et 15. L'enseignante est *meneur de jeu* uniquement aux tours de parole TP2 et TP14 où elle organise les échanges et incite à la prise de parole, alors que les autres prises de paroles individuelles (comme TP10 F1 et TP 14 F2) étaient spontanées.

c- Nature de l'échange et ménagement des thèmes :

Les interventions de l'enseignante, dans cet extrait, contribuent beaucoup plus à des « *échanges prolongés* » parce qu'elle essaye d'approfondir le sujet abordé et de relancer le débat par des questions suscitant sa continuation. C'est ce qui explique en partie l'omniprésence de la structure IRE. A l'exception du TP11 qui correspond à « *un échange à prolongements minimes* » puisque l'enseignante vise à vérifier si les étudiants ont compris et confirmer ce qui a été dit.

II-1-2 Intervention de l'enseignante dans la (re) construction du sens :

(interprétation- expression- négociation du sens voulu par l'auteur)

La plupart des actes mentionnés au niveau de la grille sont présents dans cet extrait. Il y a des commentaires visant à argumenter et à expliquer afin d'orienter les étudiants et leur faciliter l'accès au sens. C'est le cas du TP15 : « d'après vous est-ce que les enfants peuvent comprendre ça → + ». En effet, ce type de structures exclut une réponse négative.

Dans les TP11 et 13, l'enseignante aide les enfants à clarifier leur pensée.

Dans TP 15, elle explique et présente des arguments pour confirmer ce qui a été déjà émis.

Nous avons noté aussi des répétitions ; c'est le cas du TP13 où l'enseignante répète : « aux enfants » mais relance le débat pour parler de l'existence de destinataires adultes : « mais ce qui est à l'intérieur + ce qu'il y a entre les lignes + est destiné aux adultes et à une grande personne → » et répète la même chose en 17 : « donc elle est destinée à qui ↑ + aux adultes → + ». Le conclusif : « **donc** » permet, à la fois, de confirmer et d'insister.

II-1 .- Les interventions des étudiants :

II-1-1- Initiative dans les prises de parole :

Les tours de parole des étudiants : il y a 7 tours dont la plupart ne dépassent pas les deux mots, notamment les tours collectifs. Tandis que les tours individuelles sont d'une ligne et visiblement moins extensifs que ceux de l'enseignante. Ces réponses correspondent donc au « *code restreint à une structure particulière* ». Cela peut s'expliquer par une gêne communicationnelle ou encore une insécurité linguistique. Par contre, nous n'avons noté aucune question ou demande d'explication/d'orientation de la part des étudiants . Ce fait ne contribue en aucun cas au développement des trois processus de (re) construction du sens, à savoir : l'interprétation- l'expression et la négociation du sens voulu par l'auteur et par voie de conséquence entrave le développement de la compétence textuelle réceptive.

b-Les règles d'allocation :

La répartition des tours :

1- Etudiant (e) Enseignante : nous avons noté trois interventions.

D'abord, celle de l'étudiant G1 (TP 8) n'est qu'une paraphrase de ce qu'a dit l'enseignante ; autrement dit une pseudo-réponse. Tandis que la réponse individuelle suivante, ligne 10 (F1) était très satisfaisante. La dernière réponse, quant à elle, constitue une exception dans notre corpus parce qu'elle est d'abord spontanée et donne une autre hypothèse de sens.

2- Groupe..... Enseignante :

Les tours (2, 3, 6 et 12) sont des réponses collectives qu'on peut considérer comme **pseudo-réponses** parce qu'elles n'apportent pas d'éléments nouveaux dans la

progression de l'interaction et ne font que confirmer les propos de l'enseignante. Reste aussi à signaler que les tours collectifs « Groupe..... Enseignante » sont plus nombreux que les prises de parole individuelles « Etudiant (e) Enseignante » qui se font rares dans notre corpus. Les réponses collectives ou les assentiments, à notre sens, sont porteurs d'une certaine « sécurité ».

3-Etudiant(e)..... Etudiant(e)

Pour contourner certaines difficultés, nous avons remarqué que certains éléments, notamment ceux assis aux dernières places n'hésitent pas à s'adresser à leurs camarades « de manière privée » soit pour faire des commentaires ou demander des explications. Ces « apartés » qu'on n'a pas pu, malheureusement, enregistrer se font lapidairement et dans la plupart des cas en langue(s) maternelle(s). Ce constat est le même pour tout le corpus. Evidemment, ce procédé ne leur permettra pas de développer leurs capacités interprétatives des textes.

Les tâches des étudiants :

Dans cet extrait, nous n'avons que deux tours sur sept où les étudiants donnent des informations F1 (ligne 10) et F2 (ligne 14). D'ailleurs ce dernier peut être considéré comme une initiation d'échange parce qu'il est à l'origine du développement donné par l'enseignante dans le tour suivant. Est-il que ces deux tours sont insuffisants et ne représentent pas les tâches attendues des étudiants qui sont censés commenter, argumenter, etc et participer activement au processus de compréhension.

b- Nature de l'échange et ménagement des thèmes :

Les interventions des étudiants engagent des « **échanges minimes** » qui n'apportent pas d'éléments nouveaux . D'ailleurs elles ne dépassent pas les deux mots, à l'exception du TP14 : « *les attirer peut être* → ». Les échanges minimes témoignent d'une grande gêne communicationnelle, voire, dans d'autres cas, d'une certaine passivité.

présence d'indices verbaux marquant les trois phases du processus de (re) construction du sens :

La plupart des tours des étudiants, notamment les pseudo- réponses correspondent à l'interprétation, à l'exception de 10.F1 et 14.F2 qui dépassent ce stade et relèvent , à la fois, de la négociation et de l'expression.

EXTRAIT(2) relatif à la quatrième composante :

Distinguer correctement types textuels/ catégories textuelles :

Dans ce qui suit, nous allons présenter une partie, uniquement, du cours portant sur la comparaison entre conte et mythe.

1.P : allez+ maintenant on passe à la remarque page 19+ oui+ vas-y/

2. F1 : Tout se passe comme si SE+ avait commencé un conte+ en 1942+ son éditeur américain+ eh eh+++ Curti /

3. P : Curtis Hitchcock/

4. F1 : Curtis Hitchcock+ lui commande effectivement un conte de Noël+ mais très vite il semble que la perspective du texte ait évolué/

5. P : Dans quel sens a t-il dérivé ↑ ça veut dire quoi ici ↑+ au début c'était un conte mais+ après le sens a changé+ on a changé de cap+ alors on est en train de se poser des questions++ pourquoi ce changement ↑ non pas pour le conte + mais c'est autre chose une autre direction ← oui+ tu continues ←

6. F1 : Nous constatons que le petit livre tant décrit+ ←eh+

7. P : Tant décrit →

8. F1 : Tant décrit+← eh+ à sa parution en 1943/

9.P : Oui+ pourquoi ↑ parce que à sa parution+→ il fut critiqué+ ← d'accord ← et la majorité des xxxx étaient des critiques négatives+ péjoratives+ oui ← tu continues →

10.F1 : Et que l'on taxa++ de futilité+en temps de guerre+ assure aujourd'hui+ eh euh sa notrité /

11.P : Sa notoriété +oui et ça veut dire quoi notoriété ↑ hein↑ + avant le PP n'était qu'une futilité +← aujourd'hui il a une certaine valeur+ un certain pouvoir+ on se pose aujourd'hui la question +xxxxxx pour devenir célèbre+ et avoir tout ce succès planétaire+ oui ↑pourquoi ↑

12.E+ : (Silence)

13.P : Parce qu'il s'est intéressé à ce que l'amitié+ → l'amour + la mort + pouvaient avoir d'universel+← euh++en ce sens nous pouvons dire que le Petit Prince se rapproche un peu de la pers → / (l'enseignante essaye de souffler la réponse)

14. F2 : perspt /

15.P : Pers-pec-tive+← prends tout ton temps + et respire bien pour prononcer d'une manière juste+ on t'attend ← (sourire)

16. F2 :La perspective du mythe ←

17. P :Voilà+ ← très bien+ dans ce cas là+ et puisqu'il n'est pas considéré comme un conte+ il se rapproche beaucoup plus du mythe + parce qu'on a trouvé les caractéristiques du mythe au niveau du Petit Prince+ mais++ pourquoi se rapproche t-il du mythe ↑ hein ↑ parce que tout d'abord ...←

(l'enseignante fait un geste à l'étudiante)

18.F1 :D'un point de vue thématique+ il traite des grandes questions existentielles/

19. P :Voilà + ← quand on dit d'un point de vue thématique +ça signifie le thème+ ou le sujet traité+ des grandes questions existentielles +c'est – à – dire l'existence de l'être humain +on a déjà vu tout cela + deuxièmement+ oui →

20. F1 :Ensuite+ parce qu'il prend des dimssions/

21. P :Des dimensions ←

22. F1 ;Des dimensions cosmiques ←

23. P :Ça veut dire quoi dimensions cosmiques ↑ hein ↑ ça veut dire qu'on ne peut pas+ ← on n'a pas un lieu exact donné+ le lieu et le temps de l'histoire du Petit Prince +on n'a pas un temps exact +pourquoi d'après vous ↑

24. E+ :(Silence)

25. P : Pour pouvoir s'appliquer à tout temps+ ← à toute génération + à tout espace + à toute époque + à titre d'exemple+ certes le Petit Prince a été écrit en pleine période de guerre+ mais même en temps moderne+ on peut le lire de la même façon+ de telle sorte qu'il n' y a pas de précision spacio –temporelle par rapport à l'espace + et au temps + oui + → tu continues oui →

26. F1 : Et enfin + parce qu'il baigne dans une atmosphère indéfinissable +et indéterminée + euh inquiétante + qui eh+ eh + qui cherche le sacré sans parvenir à l'atteindre/

27. P : Voilà + ← donc parce qu'il baigne dans une atmosphère indéfinissable + ← l'atmosphère + c'est l'espace + c'est à dire on ne sait pas où et quand se passe

l'histoire du Petit Prince + on nous a dit ++ d'une planète à une autre + mais par rapport à la réalité + c'est flou + on est d'accord + → indéterminée parce qu'elle n'est pas déterminée par rapport à l'espace + et au temps + et inquiétante + on se pose toujours la question qui cherche le sacré + le sacré vous pouvez le constater est écrit en gras + d'accord + → pourquoi sans parvenir à l'atteindre ↑ hein ↑ dites-moi c'est quoi ↑

28. G1 :Affection

29. P :Affection encore ↑

30. F3 : Le sacré →

31. P : c'est c= qu'on cherche(*gestes et grimace pour dire ' ce n'est pas ça '*)

32. F4 : La solitude → /

33.P : il y a un autre terme beaucoup plus facile à trouver + un terme hm/

34. F5 : L'amour →

35. P : Dites n'importe quoi (*sourire*)

36.E+ :(Rire)

37. G2 : n'importe quoi ↑ n'importe quoi mad=moiselle ↑

38. P : oui →

39. G2 : hmm + le bonheur →

40. P :le bonheur → voilà (*sourire*)+ c'est le bonheur → et pourtant c'est facile+ c'est simple + est ce qu'on arrive à l'appliquer dans la vie ↑ à l'atteindre ↑ c'est très difficile + ← donc ça c'est le sacré pour Saint Exupery+ ← alors + → deuxième point de comparaison entre conte et mythe + oui ↑ qui veut lire ↑ tu lèves un tout petit peu la voix + ←

41. F6: Le conte eh/

42. P : /c'est comme on a fait la dernière fois+ on a vu les caractéristiques du conte +et les caractéristiques du mythe + et on va essayer de bien classer le Petit Prince+ ← oui →

43.F7 :Le conte+ première caractéristique le conte traite du destin de l'individu ← /

44. P : et le mythe ↑

45.F7 : Le mythe traite du destin de l'humanité/

46. P : donc il est en train de parler de l'humanité d'une manière générale + oui ←
47. F7 :deuxième point +le héros du conte comme c'est le cas du Petit Prince+ n'a pas de nom parce qu'il est banal et afin que chacun puisse s'y identifier ←
48. P : voilà+ ← le héros du conte n'a pas de nom +ça peut être n'importe qui+ ça peut être vous +est ce qu'on pourrait placer le Petit Prince ici ↑

49. E+ : Oui/

50. P:/Oui + ← et le mythe ↑

51.F7 :Le héros du mythe est clairement défini +c'est un être singulier et hors du commun +qui porte sur ses épaules l'avenir et les problèmes de l'humanité ← /

52.P : /de l'humanité + ← est ce qu'on peut ici ↑...

53. E+ : Non

54. P : A ben si+ → oui → le héros du mythe + est un être singulier et hors du commun+ on n'arrive pas à dire est ce un adulte +est ce un enfant est ce une grande personne +qui porte sur ses épaules l'avenir et les problèmes de l'humanité+ ça traite de questions universelles de questions de l'humanité+ c'est clair ici+ on peut le placer xxx les deux colonnes+d'accord →

55. E+ : Oui

56. F7 : Le héros du mythe est clairement xxxx dans le mythe d'une manière générale +il est clair et net il a un nom ← /

57. P : il a un nom oui +→ mais écoute ne vois pas seulement sur cet ongle+ d'accord+→ à travers cette phrase+ mais regarde plutôt la suite+ c'est un être singulier+ d'accord+→ et hors du commun différent des autres êtres +++hors du commun le Petit Prince l'est aussi+ c'est vrai ou pas + → qui porte sur ses épaules l'avenir +il a une responsabilité l'avenir et les problèmes de l'humanité+ donc tu peux comparer le Petit Prince à ce héros+ c'est vrai ou pas + → c'est bon + → donc troisième point/

58. F7 : Le héros du conte remporte une victoire microscopique+ et familière ← /

59. P : microscopique ça veut dire+ une petite victoire et alors ↑

60. E+ :Oui

61.P :On peut dire oui + → d'accord+ parce que c'est un but recherché par rapport à l'histoire +non pas de l'écrivain on est en train de parler de l'histoire elle même+ → Par rapport à lui+ oui + → troisième caractéristique du mythe/

62.F7 : le héros du mythe remporte un triomphe/

63. P : regardez bien un triomphe + → ce n'est pas une victoire+ c'est quoi un triomphe ↑

64. E+ :(Silence)

65. P : un triomphe c'est plus qu'une victoire++ c'est une grande victoire pour toute l'humanité+ à l'échelle de l'univers +oui il rapporte de son aventure un message à portée générale+ qui s'adresse au monde entier donc on peut placer le Petit Prince dans les deux côtés +oui →

66 .F7 : telle est la différence essentielle entre conte et mythe +le Petit Prince se rattache au conte +par sa victoire microscopique et au mythe par les grandes leçons et+ effectivement il y a de grandes leçons dans le Petit Prince et à la fin du premier chapitre+ qu'est ce qu'il dit +↑ et aucune grande personne ne comprendra que ça a tellement d'importance/

67. P : /regardez ça ++ certes c'est le Petit Prince qui dit ça+ mais c'est aussi l'écrivain qui le dit +pourquoi + → déjà il nous a avertis+ il nous a dit que certes mon œuvre est destinée aux enfants+ mais enfin de compte il sait que les adultes ou la majorité des grandes personnes ne vont pas comprendre+ ou prendre en considération le fait que cette œuvre soit destinée à eux [...] alors+ la suite+ qui veut lire la situation spatio- temporelle++↑ situation spatio temporelle+ ça veut dire de l'espace et du temps oui + →

68.F8 : le Petit Prince entreprend une interrogation systématique ← + et pose les grands problèmes de l'existence ← + mais comme le mythe il va plus loin encore ← + ainsi en ce qui concerne la situation spatio - temporelle de la rencontre du narrateur et du Petit Prince ← +on a l'impression qu'elle ne se situe pas par rapport à un endroit précis et une date précise/

69. P : et voilà xxxxx → certes on peut dire d'une manière générale+ au début de l'histoire++ c'est le désert c'est vrai ou pas + → le premier endroit c'est bien le

désert +→ mais le temps+ on n'a aucune précision sur le temps+ qu'est ce que vous allez trouver au niveau du Petit Prince → ++ tout à l'heure +le premier soir+ le troisième soir+ il n'y a que des indicateurs de temps +mais rien de précis +est ce que d'après vous c'est fait exprès ↑

70. E+ : OUI/

71. P : pourquoi ↑

72.E+ :(Silence)

73. P : parce que Saint Exupéry ne veut pas que les choses qu'il présente+ soient limitées à une époque ←+ mais à toutes les époques +voilà ←

74. F8 : en effet+ cette rencontre est datée par rapport à l'accident de l'aviateur dans le désert ← +le premier soir +le troisième jour ++ il s'agit là de marqueurs autonomes ←

75. P : mais qui ne sont pas précis + d'accord →

76. F8 :Qui ne se réfèrent à aucun repère extérieur+← le Petit Prince ne s'inscrit pas par rapport à l'histoire ←

77. P : voilà ←+ il n'est pas situé par rapport à l'histoire+ il peut être lu à xxxx dans d'autres époques+ d'autres circonstances +dans d'autres lieux+ ← d'accord →

78. F8 : il y a bien une volonté d'effacer sa présence+ et celle de tout élément qui permettrait de situer l'aventure ←

79. P : voilà ←+ c'est toujours voulu de sa part + il a voulu se détacher de cette réalité +c'est pour cela qu'il s'est effacé avec tout ce qui l'entoure du décor+ d'accord →+ oui /

80. F8 : de même si cette rencontre a eu lieu dans le désert+ et même si celui ci est nommé+ il s'agit du Sahara+ cela permet d'évacuer toute localisation précise/

81. P : voilà+ regardez les mots-clés +le désert est nommé SAHARA+ aussi évacuer toute LOCALISATION précise +pourquoi →+ le désert c'est quoi →+ il est comment → (l'enseignante fait des gestes avec les mains)

82. E+ : vaste (certains étudiants, pas tous)

83. P : c'est vaste+ c'est immense+ chaque coin ressemble à l'autre+ tout se ressemble+ est ce qu'on peut localiser les choses dans +++ le désert on n'arrive pas à localiser de sa part++ c'est voulu d'être perdu dans cet espace vaste ←+ oui

84.F8 : l'indétermination spatiale triomphe le désert que Saint Exupéry débarrasse du pittoresque+ dans lequel le roman colonial florissant l'avait enfermé dans l'entre-deux-guerres fonctionne comme un décor neutre et dépouillé/

85.P : ça veut dire quoi neutre → + oui ←

86.G2 : on peut le trouver n'importe où/

87.P : oui + mais ça veut dire autre chose aussi+ **c'est...** →

88.E+ : (silence)

89.P : l'imagination ←+ c'est l'imagination de l'auteur+ il n'y a aucune relation avec la réalité vécue+ c'est tout simplement pour éviter toute localisation++ donc on est en train de revenir sur l'expression de tout à l'heure++ pour ne pas dire comment se passent les événements et comment xxx → + oui vous continuez ←

90. F8 : le Petit Prince acquit/

91. P : acquiert/

92. F8 : acquiert alors un caractère grandiose ←+ que renforce encore son odyssée à travers les étoiles et son voyage où il visite différentes planètes +et il se charge ainsi d'un message à valeur universelle ← /

93. P : à valeur universelle+ c'est bon → + c'est clair jusqu'à maintenant → + ++ on passe alors au troisième point entre optimisme et pessimisme+ mais attendez+ je vous pose une question → ++ pour le désert chacun de nous a une vision différente+ il y a une vision optimiste +← et une vision pessimiste ← ++ selon vous+ quelle est la vision positive → et la vision négative hein → + attendez+ je vous donne un exemple++ eh ... nous les Algériens+ on n'a pas la même conception du désert que les Européens+ d'accord → + si quelqu'un vous propose d'habiter au désert+ vous allez refuser++← si vous le proposez à un Européen+ un touriste surtout +(sourire et grimace) il va accepter avec plaisir+ pour lui c'est le paradis+++ donc quels sont les éléments de la vision positive selon vous → (*l'enseignante sélectionne l'étudiante qui lève la main*)

94. F9: Le calme/

95. P : oui+ ← la paix+ la beauté du paysage +le bonheur de vivre avec des gens aussi simples+ généreux++ les merveilleux couchers du soleil (*gestes*) et ici en Algérie + on dit que le meilleur coucher d=soleil est celui de Tamanrasset+ ←c'est grandiose++ c'est magnifique+les dunes de sable+++ c'est ça donc le côté positif++ et le côté négatif+ la solitude+ la chaleur+ la soif+ euh.. les serpents et les scorpions eh.. la souffrance (*grimace*) d'accord → donc+ vous voyez que les avis diffèrent d'une personne à une autre++on se trouve donc entre l'optimisme et le pessimisme dans le Petit Prince++ je vous pose maintenant la question+ le Petit Prince est-ce une œuvre optimiste+→ est-ce une œuvre pessimiste+→ si c'est oui pourquoi → si c'est non

pourquoi →

96. G2 : eh +c'est une œuvre noire +par rapport à la vie++ à l'avenir/

97. P : oui+ encore++ n'hésitez pas à donner votre point de vue + pourquoi →

98. F9 : non eh +rien (*sourire, et gestes pour dire qu'elle n'a pas de réponse*) 99.
E+ : (*silence*)

100. P : bon+ quelqu'un d'autre+ oui ←

101. F : acquérir de l'expérience/

102. P : ça c'est de l'optimisme+ acquérir de l'expérience (*hochement de tête*)

103. F10 : conscience suprême/

104. P : de l'optimisme+ c'est aussi à travers le message que délivre l'œuvre++ c'est du pur optimisme+++← ça si l'on prend en considération le message transmis par l'œuvre++← mais si on tient compte de l'état d'âme de l'écrivain →

105. E+ : pessimiste ←

106. P : pourquoi+ → à travers quoi →

107. F9 : eh+ la fin+elle est triste ←

108. P : oui+ très bien+ et elle est aussi ouverte+ il y a une certaine mélancolie++ par rapport à l'écrivain+ qu'est ce qu'on trouve+ → on trouve le mélange entre les deux++ il y a une réponse à ça + hein+ → on dit que le Petit Prince est un conte et un mythe à la fois+ et en même temps ce n'est ni l'un ni l'autre+ d'accord+ →

109.F 10 :WALHAL mad=moiselle→

110.P :si c'est un conte++ normalement un conte se termine toujours bien++ la fin est toujours heureuse+ ← donc c'est optimiste+ si le Petit Prince est un mythe++ les mythes ne se terminent pas bien donc c'est pessimiste++ mais puisque c'est un mélange entre les deux+ on peut dire que c'est un mélange entre pessimisme et optimisme++←on parle ici de genre hybride+ c'est bon→

111.F10 : oui←

112.P : bien+ alors quelqu'un d'autre s'il vous plaît+ oui (*gestes à la main*)

113. F11 : pour être traduit en 102 langues+ il faut être banal au moins autant qu'original ←/

114. P :voilà+ une œuvre qui est futile et banale (*grimace*) oui+ tu continues/

115. F11 : Pour plaire à un si grand nombre de lecteurs+ il faut toucher en eux le dénominateur commun que cernent les mots de clarté+ de simplicité+ et même diront les réservés + de vulgarité+ un succès universel ne va pas sans médiocrité+←

116. P : quel est le dénominateur commun entre tous les lecteurs →

117.E+ :**(Silence)**

118. P : une langue simple+ des mots simples et faciles à comprendre ←+ mais en même temps il y a des choses négatives qui se passent ←+ continuez/

119. F11 : l'image du Petit Prince est en effet généralement brouillée par l'utilisation commerciale et mercantile ←/

120. P : /mercantile+ vous avez la définition entre parenthèses qui ne considère que le profit qu'en font certains++ ←d'accord+ parmi lesquels la famille et les héritiers de Saint Exupéry+ d'ailleurs dans un documentaire+ on nous a montré une boutique à Paris ←+ qui vend tous les objets Le Petit Prince ++ ← des tee-shirts+des bols + des lunettes+ des casquettes+ des jouets+ donc c'est une utilisation commerciale+ oui →

121. F11 : on le présente souvent comme un livre rose et un peu mièvre ←/

122. P:/Alors que signifie mièvre

123. E+ : (Silence)

124. P : ça vient de mièvrerie++ c'est quelque chose de fade →++ alors c'est f-a-d-e++ c'est quelque chose qui n'a pas de goût+ en arabe on dit samet (rire) voilà←

125. F11 : il s'agit d'une morale en images++ d'une bagatelle badine et désinvolte+ d'une parabole un peu frivole →/

126. P : /c'est une morale à travers des images+ à travers les paraboles+à travers les métaphores etc ← [...]

.....

I-PHASE I : ORGANISATION GLOBALE DE L'EXTRAIT n :2

Cet extrait se compose de 126 tours et pour faciliter son analyse, nous allons le découper en 5 fragments.

I-1- Les étapes de l'interaction :

L'ouverture est marquée par un ouvreur explicite : « *maintenant on passe à...* » pour annoncer le thème qui sera abordé. Les 5 fragments s'organisent comme suit :

Fragment 1 : Les circonstances de la naissance de l'œuvre, de la ligne 2 jusqu'à 17. L'enseignante sélectionne une étudiante pour lire mais, elle l'interrompt à plusieurs reprises soit pour corriger la prononciation, soit pour expliquer. Nous avons constaté qu'il n'y a pas beaucoup d'indices parce que l'enseignante commente et explique le cours au fur et à mesure. Donc leur présence n'est pas obligatoire et on ne peut parler de continuité discursive dans ce cas.

Fragment 2 : Les caractéristiques du mythe (de la ligne 17 jusqu'à 40). Les indices voilà et donc servent à confirmer ce qui précède. Il y a aussi des structures qui rappellent ce qui a été déjà fait : « *on a déjà vu tout cela* » ou encore des connaissances préalables : « *on nous a dit* ».

Fragment 3 : (de la ligne 40 jusqu'à 67) Comparaison entre le conte et le mythe ; il s'agit de classer « Le Petit Prince » et de déterminer son genre littéraire. En plus des indices cités précédemment, nous retrouvons des indices qui servent à attirer l'attention : « *regardez ça* » ainsi que « *d'accord* » et « *n'est-ce pas* » qui implique une confirmation de la part des étudiants.

Fragment 4 : La situation spacio –temporelle (de la ligne 67 jusqu'à 93). Dans ce fragment, nous pouvons constater la redondance de l'indice « voilà » suivi soit

d'une explication ou d'un argument qui corrobore ce qui précède. Ce fragment s'achève par une clôture explicite : « *alors+ la suite+* ».

Fragment 5 : (de la ligne 93 jusqu'à 126) « Le Petit Prince entre optimisme et pessimisme ». la formule : « *c'est clair jusqu'à maintenant* » clôt le fragment précédent pour initier le suivant : « *on passe alors au troisième point entre optimisme et pessimisme* ». Nous retrouvons des structures différentes pour confirmer comme : « *d'accord, donc vous voyez* ».

I-2 – Présence de la structure IRE :

Contrairement à l'extrait1, cet extrait n'obéit pas exclusivement à la structure IRE. En effet, nous distinguons trois situations. La première est quand l'enseignante initie l'échange par une question et répond immédiatement sans donner la parole aux étudiants ; c'est le cas du fragment1 (ligne5). Alors que la deuxième correspond à la structure IRE ; prenons à titre d'exemple fragment2 (ligne 28 jusqu'à 35). Enfin, la troisième quand l'enseignante initie l'échange par une question mais les étudiants ne répondent pas (c'est le silence marquée par une pause assez longue). Dans ce cas, l'enseignante se trouve dans l'obligation de répondre ou encore de relancer le débat autrement.

PHASE II : ORGANISATION LOCALE DE L'EXTRAIT N :2

II-1 .- Les interventions de l'enseignante :

II-1-1- Initiative dans les prises de parole :

a- Les tours de parole de l'enseignante :

Les interventions de l'enseignante sont de nature explicative ; il s'agit essentiellement de reformulations afin de faciliter la compréhension du cours. Elle interrompt la lecture quand elle juge nécessaire l'explication de certains mots qui paraissent difficiles (fragment 1 et 5), comme elle pose des questions ouvertes, afin de vérifier leur suivi. Ce sont ,dans la plupart des cas, des requêtes d'informations, ce qui explique le silence des étudiants dans bon nombre de tours. Prenons à titre d'exemples : « *c'est quoi un triomphe* » TP 63, « *Pourquoi* »TP 71.

Nous avons constaté que les questions posées n'admettent pas plusieurs réponses ; la preuve c'est que l'enseignante ne clôt la séquence qu'après l'obtention de la réponse attendue, ou le cas échéant, la donne elle-même. Quant aux évaluations, l'analyse de l'extrait montre qu'elles portent tantôt sur la forme ; notamment le fragment 1, tantôt sur le contenu, fragment 2. Dans les tours : 29, 31, 33 et 35, les opérations correctives négatives ne sont pas explicites. L'enseignante ré(initie) le débat jusqu'à l'obtention de la bonne réponse (TP 40).

b- Les règles d'allocation des tours de parole :

*Répartition des tours :

Sur ce point, nous pouvons faire le même constat que l'extrait précédent. Les échanges *Enseignante...Groupe* sont plus fréquents que ceux de l' *Enseignante... Etudiant(e)* . Cela est dû au manque de participation des étudiants qui préfèrent les interventions collectives . Nous ne comptons pas les opérations correctives, parce qu'elles ne représentent pas, à notre sens, de « vraies interventions » relatives aux trois phases du processus de (re) construction du sens. Il y a deux tours où l'enseignante s'adresse directement aux étudiantes qui lisaient le cours : F7(TP57) : « *mais écoute ne vois pas seulement sur cet onglet+ d'accord+→ à travers cette phrase+ mais regarde plutôt la suite+ c'est un être singulier+ d'accord+→* » et F11 (TP110) : « *si c'est un conte++ normalement un conte se termine toujours bien++ [...]* ». Or, nous pouvons dire que tout le groupe est concerné par ces remarques, parce que les tours précédents ne constituent ni des réponses, ni des initiations d'échanges.

*Les fonctions de l'enseignante :

Dans cet extrait, l'enseignante assume pleinement ses trois fonctions. A titre d'exemple : elle est, à la fois, *meneur de jeu* et *évaluateur* dans le TP 108, « *oui+ très bien+ et elle est aussi ouverte+ il y a une certaine mélancolie++ par rapport à l'écrivain+ qu'est ce qu'on trouve+ → on trouve le mélange entre les deux++ il y a une réponse à ça + hein+ → on dit que le Petit Prince est un conte et un mythe à la*

fois+ et en même temps ce n'est ni l'un ni l'autre+ d'accord+ → ». **vecteur d'informations** dans les TP : 27, 57.

c-Nature de l'échange et ménagement des thèmes :

Nous avons constaté que les échanges oscillent entre *des échanges à prolongements minimes* qui servent uniquement à élucider une idée (le cas du fragment 2 par exemple) et **les échanges prolongés** quand l'enseignante essaye d'illustrer (fragment fragment5 TP :93) .

II-1-2 Intervention de l'enseignante dans la (re) construction du sens :

(interprétation- expression- négociation du sens voulu par l'auteur)

Nous retrouvons dans cet extrait toute la gamme des interventions citée au niveau de la grille. Prenons les exemples suivants :

*L'enseignante encourage les étudiants à participer :

35. P : « *Dites n'importe quoi (sourire)* »

97. P : « *oui+ encore++ n'hésitez pas à donner votre point de vue + pourquoi →* »

* Elle commente / résume et structure : 67. P : *regardez ça ++ certes c'est le Petit Prince qui dit ça+ mais c'est aussi l'écrivain qui le dit +pourquoi + → déjà il nous a avertis+ il nous a dit que certes mon œuvre est destinée aux enfants+ mais enfin de compte il sait que les adultes ou la majorité des grandes personnes ne vont pas comprendre+ ou prendre en considération le fait que cette œuvre soit destinée à eux [...]* »

***La confirmation : « voilà, c'est toujours voulu de sa part »**

*Les demandes de clarification dominent cet extrait ; elles visent à faire parler les étudiants: « *ça veut dire quoi neutre →* ». Ces requêtes visent aussi à développer les trois phases de (re) construction du sens ; c'est le cas de : 107. F9 : « *eh+ la fin+elle est triste ←* » où l'étudiant a identifié l'élément recherché.

II-2 .- Les interventions des étudiants :

II-2-1- Initiative dans les prises de parole :

a- Les tours de parole des étudiants :

Dans cet extrait, nous ne pouvons parler de prise de parole effective parce que la plupart des interventions sont des lectures du cours. Alors que les quelques tentatives recueillies se font très rares et ne dépassent pas une ligne. De ce fait, nous pouvons garder les mêmes remarques émises précédemment car leurs réponses sont des assentiments qui obéissent au code restreint à une structure particulière.

b- Les règles d'allocation :

Répartition des tours : nous pouvons constater que les échanges : Groupe..... Enseignante sont plus nombreux que ceux de l' Etudiant (e) ... Enseignante .

Les tâches des étudiants :

Des 40 étudiants, une seule « a pris le courage » de souligner l'ambiguïté relative au genre littéraire auquel appartient l'œuvre étudiée :
« 109.F 10 :WALHAL mad=moiselle→ ».

A l'exception du fragment 2, cet extrait est exempt d'initiatives qui viennent de la part des étudiants.

b- Nature de l'échange et ménagement des thèmes :

La structure observée demeure *les échanges minimales* qui des structures stagnantes et ne contribuent pas à la continuation du débat interprétatif engagé à propos de l'œuvre.

II-2-2 (Re) construction du sens : présence d'indices verbaux marquant les trois phases du processus de (re) construction du sens

Il y a surtout des indices tels que les assentiments ou « oui » collectifs, ainsi que les répétitions qui peuvent être classés au premier niveau, à savoir l'interprétation. A l'exception de la partie qui s'étale du TP 28-35 du fragment1 relative à la négociation, nous pouvons dire que les deux autres processus sont inexistantes.

EXTRAIT(3) relatif à la cinquième composante :

« Reconnaître les structures littéraires »

1. P : On a dit que Saint Exupéry utilise beaucoup plus les images +← et quand on dit l'image+ c'est... le dessin ++Mais l'image c'est aussi l'utilisation d'un certain mode imagé au niveau du style+ on parle ici de figures de style+ il y en a plein dans le Petit Prince+ est- c= que vous en avez trouvé ↑.

2. E+ : (*Silence*).

3. P : métaphore(s), parabole(s), allégorie (s) aphorisme(s).etc →

4. E (*certaines étudiantes*): Ah →

5. P : c'est clair ↑qu'est ce qu'on va trouver au niveau de la métaphore↑ hein↑

6. E+ : (*Silence*)

7. P : C'est une figure de style+ c'est aussi une figure de rhétorique qui est l'art de bien parler, manipuler la langue, et qui consiste à donner à un mot un sens qu'on ne lui attribue que par une analogie implicite ←+ d'accord → et si on veut donner un exemple → la métaphore à titre d'exemple →+ quand on dit+ euh++ le printemps de l'âge, le printemps de l'âge c'est une métaphore de la jeunesse+ voilà → La métaphore est une image + et pourquoi l'auteur utilise t-il les images → hein.... ↑

8. ETUDIANTS : (*Silence*)

9. P : c'est pour attirer le lecteur + c'est pour enrichir le sens+ Et la parabole ↑ pas la parabole + parabole hein.... ↑(*geste qui fait allusion à la ...*)

10. E+ : (*Rire*)

11. P : la parabole est d'abord une écriture par détour c'est à dire une écriture qui cherche à séduire+++ Eh+ d'ailleurs Le Petit Prince peut être lu comme un ensemble de paraboles où la rose par exemple+ symbole habituel de Vénus+ représente l'amour+ la femme+ la féminité+ d'accord ↑

12. E+ : **OUI**

13. P : alors notez la définition s'il vous plaît + la parabole deux points +suite d'éléments narratifs concrets symbolisant chacun une abstraction+ Œuvre dont chaque élément évoque symboliquement les aspects d'une idée + l'allégorie maintenant ←+ l'allégorie est en effet une sorte de parabole+ c'est un tissu de métaphores et elle est considérée comme un langage qui dit plus qu'il ne dit+

donc vous écrivez++ description+récit virgule qui virgule pour exprimer une idée générale ou abstraite+ recourt à une suite de métaphores +

quoique certains exégètes pensent qu'on ne peut interpréter chaque élément de la parabole de manière allégorique+ donc il faut la considérer dans sa totalité ++ qui peut me donner un exemple tiré du Petit Prince+oui ↑(*gestes autorisant F1 à prendre la parole*)

14. F1 : eh mad=moiselle+ euh++ c'est comme+ les baobabs symbole de nazis/

15. P : /de nazisme + c'est un bon exemple ++donc l'épisode des « graines de baobabs » représente le danger de laisser germer et se fortifier le totalitarisme c'est une parabole qui invite donc à l'éradiquer +d'accord ↑ c'est bon ↑

16. E+ : **OUI**

17. P : et l'aphorisme ↑

18. E+ : (*Silence*)

19. P : (*sourire et grimace*) mais je suis certaine que vous connaissez ←+ même en arabe+ce deuxième type de parabole est une maxime qui cherche à dire le maximum+ en un minimum de mots (*gestes*)++ Il s'agit aussi de propositions courtes et denses utilisant le pronom indéfini et le présent de vérité générale+ c'est tout simplement le secret du petit Prince+ on ne voit bien qu'avec le cœur + l'essentiel est invisible pour..... ↑ pour..... ↑

20. G1 : Les yeux ←

21.P : Les yeux + oui + très bien++ ↓ c'est bon ↑

22.E+ : OUI.

23.P : (*ironique*) vous m'impressionnez ← + alors sur ce+ je vous quitte+ euh++ la prochaine fois nous allons entamer +le pouvoir magnétique de Saint Exupery++← allez+ au revoir.

I-PHASE I : ORGANISATION GLOBALE DE L'EXTRAIT n :3

Cet extrait se compose de 23 tours.

I-1- Les étapes de l'interaction :

L'ouverture correspond au TP1 qui débute par un rappel « *on a dit que...* ». Le corps de cet extrait s'étale jusqu'au 20^{ème} tour. Notons aussi que les indices qui assurent la continuité du discours sont très fréquents tels que : « *donc, hein, d'accord. Etc* ». Alors que la clôture est marquée au niveau du 21^{ème} tour par une formule explicite et très courante dans notre corpus : « *c'est bon* ». Celle-ci est souvent suivi d'une réponse positive de la part des étudiants.

Dans cet extrait, l'enseignante rappelle, dans un premier temps, les points précédents, ensuite attire l'attention des étudiants sur ceux qui feront l'objet du cours ; il s'agit du pouvoir de l'image dans *Le petit Prince*. Il y a des formules qui sollicitent la continuité du discours : opération vaine dans la plupart des cas, comme les tours 5 et 7. Après « *hein* » et « *alors* » c'est le silence et l'enseignante se trouve dans l'obligation de reprendre la parole pour pallier à ce déficit communicationnel.

I-2 – Présence de la structure IRE :

Comme on l'a déjà mentionné, c'est toujours l'enseignante qui initie les échanges, seulement les réponses sont souvent marquées par des silences. C'est dû peut être à la difficulté des figures de style abordées. Donc, on ne peut parler de structure IRE, sauf dans les TP 13, 14 et 15.

PHASE II : ORGANISATION LOCALE DE L'EXTRAIT N :3

II-1 .- Les interventions de l'enseignante :

II-1-1- Initiative dans les prises de parole :

a- Les tours de parole de l'enseignante :

Il y a 12 tours dont la plupart sont du type extensif (notamment 7, 13 et 19). Cette séquence est dominée par un méta- discours explicatif puisque l'enseignante s'attarde sur les caractéristiques de chaque figure de style.

A la fin de TP1, l'enseignante pose une question fermée : « *est- c= que vous en avez trouvé* ↑ ». Tandis que les autres questions sont toutes ouvertes et portent sur la définition de quelques figures de style. Donc, ce sont toutes des requêtes d'informations. Ce fait est corroboré par le silence des étudiants à plusieurs reprises. Toutes les réponses sont données par l'enseignante (sauf dans 14 F1). De ce fait, il n'y a pas d'opérations correctives.

b- Les règles d'allocation des tours de parole :

*Répartition des tours :

Concernant ce point, nous avons les mêmes observations émises précédemment. C'est toujours la fonction : **Enseignante ... Etudiant(e)** qui domine.

*Les fonctions de l'enseignante :

Dans cet extrait, l'enseignante assume exclusivement la fonction de *vecteur d'informations*. La plupart de ses interventions sont porteuses d'explications sur les figures de style.

c-Nature de l'échange et ménagement des thèmes :

Tout comme les extraits précédents, les échanges varient entre *des échanges à prolongements minimes* qui servent à expliquer ou à clarifier une notion(le cas du TP.9 par exemple) et **les échanges prolongés** quand l'enseignante recourt à des exemples et des illustrations(TP :14) .

II-1-2 Intervention de l'enseignante dans la (re) construction du sens :

(interprétation- expression- négociation du sens voulu par l'auteur) :

Dans le TP 19, l'enseignante encourage les étudiants à participer et à clarifier leur pensée : « *mais je suis certaine que vous connaissez ←+ même en arabe* ».

Il y a aussi un nombre considérable de demandes de clarification sous forme de questions : TP5 : « *qu'est ce qu'on va trouver au niveau de la métaphore↑* » TP 9 : « *Et la parabole ↑* », TP 17: « *et l'aphorisme ↑* ».etc.

Les autres tours sont des explications et des commentaires.

II-2- Les interventions des étudiants :

II-2-1- Initiative dans les prises de parole :

a-Les tours de parole des étudiants :

Il y a 11 tours dont un nombre considérable d'assentiments et de silences, malgré les efforts fournis par l'enseignante. Dans cet extrait, il n' y a aucune demande d'information /orientation de la part des étudiants. Leurs réponses ne dépassent pas le cadre du code restreint.

b- Les règles d'allocation :

*Répartition des tours :

C'est évidemment l'échange Groupe..... Enseignante qui domine l'extrait, à l'exception du TP14.F1. Nous pouvons dire que le manque de participation est dû à un non- savoir.

*Les tâches des étudiants :

Sur les 40 étudiants, une seule étudiante a donné des informations dans cette partie du cours où l'identification des figures de style est cardinale pour la construction du sens. Nous n'avons noté aucune initiative de la part des étudiants pour initier des échanges.

c-Nature de l'échange et ménagement des thèmes :

Les interventions des étudiants ne dépassent pas le stade des échanges minimes parce qu'il n'y a que des assentiments comme les TP 16 et 22.

II-2-2 (Re) construction du sens : présence d'indices verbaux marquant les trois phases du processus de (re) construction du sens :

Nous pouvons constater que les étudiants se contentent d'écouter et d'approuver les nouvelles informations. Par conséquent les différentes phases de ce processus sont pratiquement tronquées car il n'y a pas d'indices verbaux qui marquent ce processus notamment les deux derniers. Donc, nous pouvons dire que les étudiants identifient à peine ces notions. Le TP 14. F1 : « *eh mad=moiselle+ euh++ c'est comme+ les baobabs symbole de nazis/* » n'est qu'une exception parce qu'il marque, à la fois, l'expression et la négociation du sens voulu par l'auteur.

II-2-3- Analyse des aspects non verbaux et para-verbaux des trois extraits :

a- Les interventions de l'enseignante :

Les gestes :

La présence des gestes constitue « un auxiliaire » pour l'explication ; TP.95 (extrait2) : « *oui+ ← la paix+ la beauté du paysage +le bonheur de vivre avec des gens aussi simples+ généreux++ les merveilleux couchers du soleil* » (gestes). Aussi, nous avons constaté que l'enseignante donne la parole aux étudiants de façon

gestuelle. ; c'est le cas du TP 112 du même extrait : « *bien+ alors quelqu'un d'autre s'il vous plaît+ oui* » (gestes à la main).

Les grimaces :

Prenons l'exemple du TP.13 (extrait 1) : « *aux enfants+ d'accord* » (*grimace pour dire plus ou moins*) ou encore TP.19 (extrait 3) pour marquer son insatisfaction : « *mais je suis certaine que vous connaissez ←+ même en arabe* ». Dans le TP 31(extrait 2) : « *c'est c= qu'on cherche* » la grimace marque une déception, parce que l'étudiante n'a fait que reprendre la question posée.

Les hésitations :

Elles sont rares et marquent l'insatisfaction ; TP.13 (extrait 1) « *hmm...mais ce qui est à l'intérieur* » ou encore la recherche de l'exemple adéquat ; TP.7 (extrait3) : « *quand on dit+ euh++ le printemps de l'âge* ».

Les sourires/rires :

Présents surtout dans les illustrations, ils visent à une « dédramatisation » de la situation didactique et à encourager les étudiants à participer ; TP35 (extrait 2) : « *Dites n'importe quoi (sourire)* ». Quand la réponse est satisfaisante ; TP 40.(extrait 2) : « *le bonheur → voilà (sourire)* ». Malheureusement on ne peut procéder à l'analyse des éléments non-verbaux parce qu'ils ne sont pas perceptibles au niveau des enregistrements.

b-Les interventions des étudiants :

Les hésitations et les pauses :

Elles sont omniprésentes dans les interventions des étudiants. Elles peuvent être dues à une mauvaise maîtrise de la langue ou à une défaillance au niveau de la compétence lexicale, dans la mesure où les étudiants cherchent les mots. Ou encore, quand ils ne sont pas sûrs de leurs réponses. TP10. F1(extrait 1) : « *c'est euh++ l'écriture comique ←/* », TP 14. F1 (extrait 1) : « *eh mad=moiselle+ euh++ c'est comme+ les baobabs symbole de nazis/* ». Dans notre corpus, nous avons trouvé les pauses et les hésitations même au niveau de la lecture ; TP.10.F1(extrait 1) : « *Et que*

l'on taxa++ de futilité+en temps de guerre+ assure aujourd'hui+ eh euh sa notrité / »

Les silences :

Il y a une présence considérable de silences dans le troisième extrait : TP 6, 8, 18. Le manque de participation des étudiants ou leur silence peut être interprété de différentes manières :

Après des questions, le silence peut s'expliquer par un manque de confiance : *« prendre la parole en classe de langue est une affaire extrêmement risquée : bien des choses qui réussissent automatiquement en langue maternelle peuvent tourner mal en langue étrangère »*(van Lier cité par C.KRAMSCH, 1984 :60). C'est donc une marque manifeste de *« difficultés communicationnelles »* dans un cours qui nécessite ,justement, la participation.

Les étudiants s'abstiennent de participer quand les thèmes abordés sont nouveaux pour eux . D'autres raisons peuvent expliquer ces silences telles que : le refus de participation dû à une timidité ou si l'étudiant(e)n'est pas sûr de sa réponse. Enfin, la crainte d'être évalué négativement ou simplement un non-savoir.

Bilan récapitulatif :

Nous avons vu à travers l'analyse des enregistrements que c'est l'enseignante qui contrôle tous les échanges en tant que *vecteur d'informations*. De ce fait les tours dominants étaient : *enseignante...étudiants*. Ses interventions correspondent soit à *un échange à prolongements minimales*, soit à *un échange prolongé* à travers un méta-discours explicatif notamment. Ici sont privilégiés deux actes :

- Les *demandes de clarification* sous forme de questions ouvertes ou fermées.
- Les *commentaires explicatifs* ponctués de *confirmations* introduites , notamment, par l'indice « voilà ».

Si les « *requêtes d'informations* » abondent dans les interventions de l'enseignante, il n'en est pas de même pour les étudiants. Leurs « *demandes d'informations* » sont pratiquement inexistantes. D'ailleurs, c'est ce qui a attiré notre attention ; il n'y a pas de **demande d'orientation** telle : « *Pourriez-vous reprendre/ expliquer tel point....* » ou encore : « *je n'ai pas compris...* », à l'exception de F10 : « *Walhal mad=moiselle ?* »

TP 109(extrait n :2) qui a soulevé l'ambiguïté relative à l'hybridité du genre littéraire du Petit Prince. La quasi-totalité des réponses des étudiants obéit au *code restreint à une structure particulière* .Les tours : *groupe.....enseignante* sous forme d'*assentiments* sont majoritaires.

La (re) construction du sens se limite à l'interprétation ; les étudiants identifient ,à peine, le contenu. Aussi, l'analyse de quelques éléments non-verbaux et para-verbaux révèle de grandes difficultés communicatives.

Malgré les tentatives « réitérées » de l'enseignante, il n'y a aucune *initiation d'échanges* de la part des étudiants. Ce comportement « **non-coopératif** » ne contribue aucunement au développement de la compétence textuelle réceptive.

L'observation du programme du module EAF et du corpus (notamment des extraits sélectionnés pour ce travail) nous a permis de découvrir la méthode avec laquelle est appréhendé le texte littéraire à l'université :

Elle semble être *la méthode universitaire* décrite par H-BESSE (1982: 17) qui considère le texte littéraire comme « *un lieu discursif spécifique* », sur lequel s'appuie les enseignants pour initier les étudiants à l'histoire littéraire, aux techniques de la critique littéraire.

Selon l'auteur, cette approche présuppose que les étudiants aient une bonne maîtrise de la langue et des connaissances assez poussées en littérature : les genres et courants littéraires, les figures de style .etc.

En effet, c'est ce que montre particulièrement l'extrait n : 3 de notre corpus, l'enseignante faisait comme si les figures de style abordées étaient déjà acquises par les étudiants.

CHAPITRE II :

Analyse du questionnaire

proposé aux étudiants

II - Analyse du questionnaire proposé aux étudiants :

II - 1 -Description du questionnaire:

Afin de connaître les habitudes de lecture des étudiants et de relever quelques difficultés liées à la compréhension des textes littéraires, nous avons élaboré un questionnaire, à l'aide de quelques indicateurs dégagés au niveau de la première partie. Les dix questions qui le composent sont organisées comme suit :

Q1 : C'est une question fermée de type *dichotomique* (avec justification), à travers laquelle on cherche à vérifier si les étudiants lisent des textes de littérature française ou francophone hors programmes.

Q2 : Les étudiants ayant répondu « non » à la première question ne sont pas concernés par celle-ci, qui se compose de trois parties :

- a- C'est une question à choix multiples 'QCM' à *énumération d'items*, qui porte sur le genre littéraire préféré. S'il y a plus d'un genre, l'étudiant va les numéroter tout en justifiant son choix.
- b- Question du type 'QCM' à *énumération d'items*, où l'étudiant doit indiquer la nature des textes littéraires lus : extraits ou œuvres intégrales, ou bien les deux à la fois, ainsi que la fréquence de ses lectures tout en justifiant son choix.
- c- Question ouverte destinée, uniquement, aux étudiants ayant déjà lu une œuvre intégrale. Ils doivent donner son titre, son auteur et l'âge où elle a été lue.

*Les étudiants doivent répondre à toutes les questions suivantes.

Q3- QCM à *une seule réponse permise* : Le niveau de lecture de l'œuvre : « Le Petit Prince » de Saint Exupéry (facile-un peu difficile-difficile)

Q4- Question ouverte à *réponse courte* : le nombre de lectures de l'œuvre : « Le Petit Prince » de Saint Exupéry.

Q5- 'QCM' à *énumération d'items* : Les difficultés rencontrées au niveau des cinq composantes de la compétence textuelle réceptive. Nous avons aussi réservé une rubrique « Autre ». S'il y a plus d'une difficulté, l'étudiant doit numéroter selon le degré de fréquence.

Q6- QCM à *une seule réponse permise* : C'est une question qui concerne la compétence lexicale et à travers laquelle on cherche à savoir à qui/ quoi se réfère

l'étudiant pour comprendre un mot difficile (l'enseignant, les camarades, le contexte, le dictionnaire).

Q7- Question fermée de type *dichotomique*(avec justification) : on veut savoir si l'étudiant se concentre sur la forme ou bien le fond du texte littéraire .

Q8- Question fermée de type *dichotomique*, qui nous permettra de savoir si l'étudiant a retenu un passage (sentence, maxime, morale...etc) du Petit Prince de Saint Exupéry. Si c'est le cas, l'étudiant va l'écrire sans consulter l'œuvre .

Q9- Question fermée de type *dichotomique*(avec justification) ; à travers laquelle nous allons savoir si 'oui' ou 'non', les étudiants voudraient refaire cette expérience de lecture d'une œuvre intégrale.

Q10- 'QCM' à énumération d'items portant sur la finalité de lecture des textes littéraires (inclus dans les programmes ou non). S'il y en a beaucoup, l'étudiant doit les numéroter par ordre de mérite.

*- Utilité de la question : « Justifiez votre réponse ? ou Pourquoi ? » :

Souligné par de nombreux auteurs, le rôle de cette question est d'explicitier les réponses aux questions fermées. Malgré les difficultés de son exploitation et la pluralité d'arguments qui risquent d'être avancés, la question « Pourquoi ? » permet de savoir si les « questionnés » ont compris les questions fermées de la même façon. C'est pour cette raison que la quasi-totalité de nos questions sont accompagnées par la question « pourquoi ? » afin de mieux présenter les habitudes de lecture des étudiants.

II- 2- Les conditions de passation :

Ce questionnaire a été administré le 25 avril 2006. Les étudiants ont été informés qu'il s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche et ont été sollicités d'y répondre le jour même, en salle de cours et sous notre surveillance, afin d'éviter les réponses hâtives ou le recours à l'œuvre pour la Q8. Les étudiants ont pris tout leur temps pour répondre au questionnaire ; l'épreuve a

duré pratiquement une heure. Il y avait trois étudiants absents, auxquels nous avons distribué le questionnaire le 09 mai 2005, en salle de cours et dans les mêmes conditions. Ainsi nous avons pu récupérer les 40 questionnaires, soit 100% de la population sollicitée.

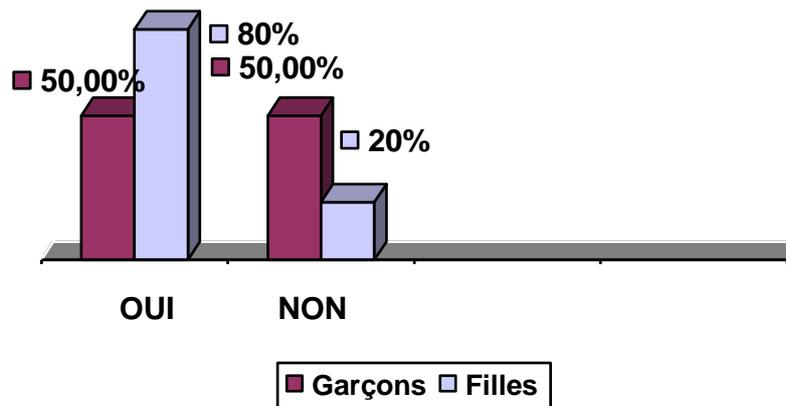
Les étudiants ont, certes, bien voulu répondre à nos questions. Cependant, nous avons constaté que la majorité a préféré gardé l'anonymat.

II-3- Analyse et interprétation des résultats :

Dans cette partie, les réponses des étudiants seront présentées sous forme de graphiques de type « histogrammes ». Ceux-ci seront effectués en fonction des pourcentages et permettront , d'une part, une perception globale des résultats obtenus dans les différentes sous-questions et, de l'autre, de faire la comparaison entre les deux sexes.

Première question :

Graphique1: Lecture de textes littéraires hors programme



Les garçons : Nous avons cinq étudiants sur dix qui lisent des textes littéraires en dehors de ceux du programme. Trois d'entre eux lisent pour apprendre la langue, d'ailleurs un étudiant G3 (LSH) s'est montré catégorique en affirmant : « *c'est la seule façon d'apprendre la langue française* ». Alors que les deux autres affirment lire parce qu'ils aiment la littérature.

Quant aux cinq qui restent, ils ne lisent pas de textes littéraires parce qu'ils ont d'autres préférences tels que les textes scientifiques. C'est aussi par manque d'intérêt à la lecture quelle qu'elle soit : « *j'aime pas lire !* », « *ça ne m'intéresse pas* » et enfin par manque de temps.

Les filles :

Sur les trente étudiantes, 24 lisent des textes littéraires pour :

- Apprendre la langue
- Enrichir leur culture
- Parce qu'elles aiment la littérature

Une étudiante se contente de dire : « *c'est intéressant* ». Nous avons aussi retenu les réponses : « *pour développer nos informations sur le style, pour connaître les auteurs* » « *pour nos études* ».

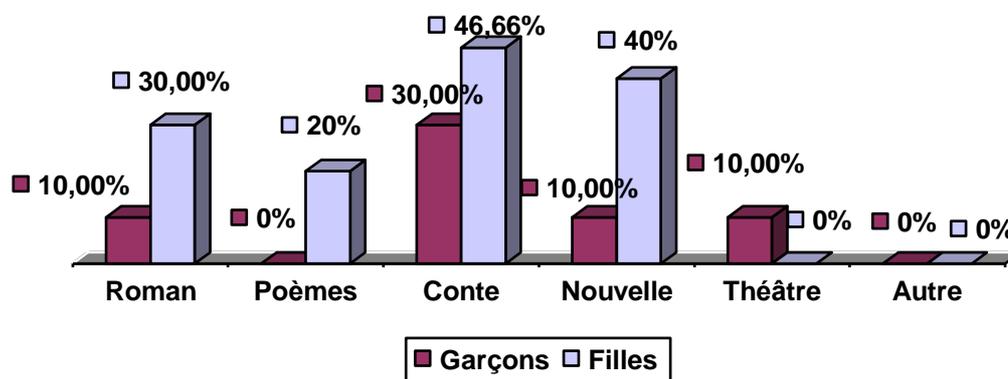
Six étudiantes ne lisent pas pour les raisons suivantes :

- Manque de temps (2)
- Ne pas aimer la littérature (2)
- Ne pas aimer la lecture du tout (2).

Les résultats précédents montrent que 72.5% des étudiants de notre échantillon lisent des textes littéraires en dehors des programmes et qui semble, a priori, un pourcentage conséquent. Néanmoins, il importe d'avoir une idée plus approfondie sur les habitudes de lecture de ces étudiants. Nous avons donc jugé utile de leur demander le genre, la nature des textes lus (extraits / œuvres intégrales) et la fréquence de leur(s) lecture (s) dans la question suivante.

Deuxième question / a

Graphique 2: Le(s) genre(s) littéraire(s) préféré (s)



Par cette question, ne sont concernés que les étudiants qui lisent des textes littéraires non programmés.

Les garçons : après avoir ordonné les réponses de façon décroissante, nous avons constaté que le genre préféré pour trois étudiants est le conte « *parce qu'ils sont toujours heureux* » « *courts et faciles et parce qu'ils sont porteurs de conseils* ». La nouvelle « *c'est facile* », le roman « *j'aime ce style et contenu* » et le théâtre « *j'imagine les dialogues* » sont à égalité (2.5%). Alors que la poésie n'est pas lue du tout (0%).

Les étudiants n'ont pas cité d'autres genres littéraires dans la rubrique « Autres ».

Les filles :

Si le genre préféré pour les garçons est le conte, il en est de même pour les filles(35%) pour les mêmes critères signalés précédemment, auxquels on peut ajouter aussi l'irréel ou l'imaginaire et le suspense ou la découverte du dénouement : « *les contes sont irréels* » et « *j'aime trouver la solution* ». En deuxième position vient la nouvelle(30%) qui semble être « *facile* ». Les étudiantes qui préfèrent le roman (22.50%) donnent plusieurs raisons : « *ils sont clairs et simples* », « *il y a le suspense* », « *c'est imaginaire* ». Mais nous avons retenu un cas où une étudiante F8 (LSH) a coché sur : « Roman »et a donné comme justification : « *j'aime le romanesque* » ce qui laisse à dire que l'étudiante a une préférence pour le roman uniquement et ignore peut être que le romanesque en tant que genre littéraire regroupe tous les genres narratifs écrits en prose : contes, nouvelles, romans, histoires. Etc.

Pour ce qui est de la poésie (15%), on n'a pas noté de réponses relatives aux caractéristiques de ce genre ; les étudiantes se contentent de dire : « *j'aime le lyrique* »F11 (SN), sauf une seule : « *les poèmes sont faciles* » F20 (SN). Bien entendu, on ne peut généraliser la dernière réponse.

Dans la rubrique « Autre », nous avons relevé : magazines , journaux (1 réponse : F24 (SN)) et textes scientifiques(2 réponses : F25 (SN) et F26 (SN)) et pourtant la question était : « *est- ce que vous lisez des textes de littérature française ou francophone... ?* » ce qui implique que la distinction entre littéraire et non littéraire n'est pas encore claire pour certains étudiants.

Les critères « *facile/ court/ simple/ heureux...* » semblent justifier « l'engouement » des étudiants vis-à-vis du conte et du narratif en général.

La question : « justifiez votre choix » se limitait uniquement au genre littéraire préféré mais nous avons trouvé quelques réponses qui peuvent être révélatrices des représentations qu'ont les étudiants sur le théâtre et la poésie . Ces trois réponses peuvent aussi expliquer le pourcentage « bas » de ces deux genres littéraires : « *j'imagine les dialogues J'aime voir le théâtre mais Je n'aime pas beaucoup le théâtre français* » G6(LSH) .

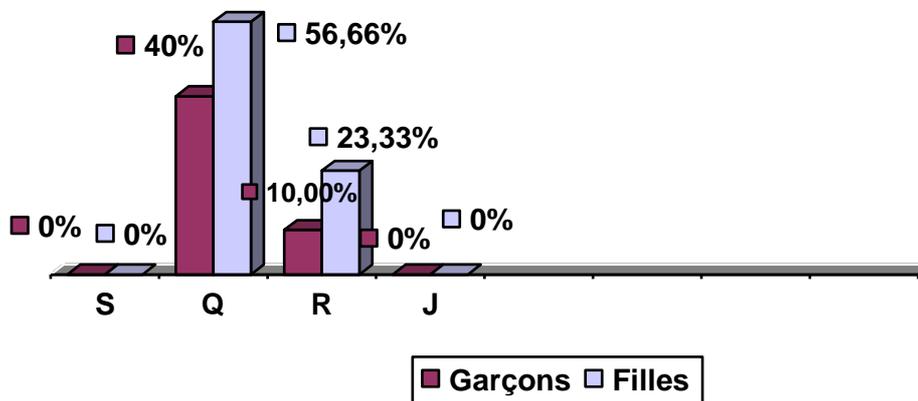
Le mot qui a attiré notre attention dans cette réponse est « voir » ; il semble que cet étudiant n'aime pas « lire » mais plutôt voir des pièces théâtrales.

Pour la poésie, nous avons retenu les réponses suivantes :

« la poésie française est difficile, Je n'aime pas un poème classique trop ». F16(SN) .La poésie recueille le pourcentage le plus faible parce qu'elle est réputée être un genre « difficile ».

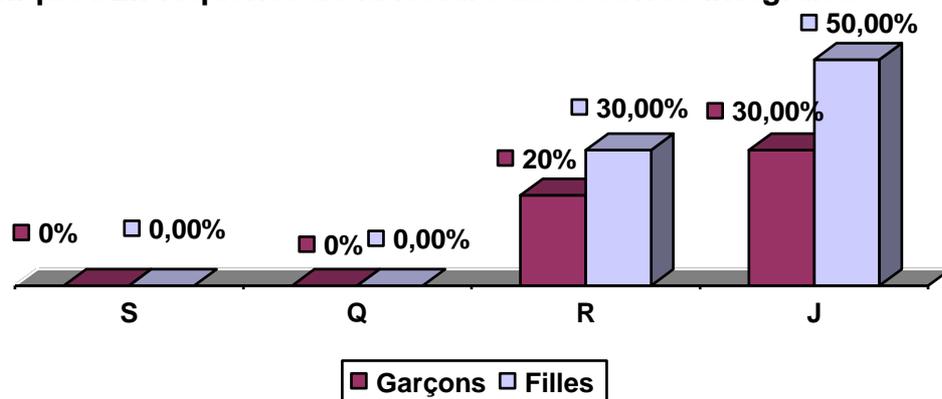
Question b :

■ Graphique - 51% Fréquence de la lecture des extraits



Les fréquences : « souvent » et « jamais » recueillent les pourcentages les plus bas pour les deux sexes. Toutefois c'est la fréquence « quelquefois » qui a le pourcentage le plus élevé pour les garçons (10%) et aussi pour les filles (42.50%). Ce qui implique que les étudiants concernés par cette question ont tous lu des extraits, mais leurs lectures ne sont pas assez fréquentes. Les extraits sont préférés « parce qu'ils ne prennent pas beaucoup de temps et sont courts et simples. ».

Graphique b2:Fréquence de la lecture des oeuvres intégrales



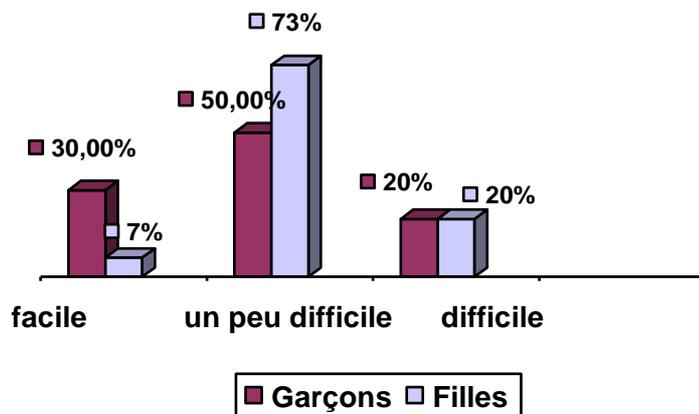
Pour ce qui est de cette sous-question, ce sont les fréquences : « souvent » et « quelquefois » qui ont les pourcentages les plus bas (0%). En revanche, la fréquence « jamais » recueille le pourcentage le plus élevé. Cela implique que la plupart des étudiants (45%) n'ont aucune expérience de lecture des œuvres intégrales. Si on leur ajoute les onze étudiants de la première question (soit 27.5%), le taux s'élèvera à 72.5%. Les étudiants qui déclarent lire « rarement » des œuvres intégrales n'ont lu qu'une seule œuvre à l'exception de F3 (LSH), F13 (SN) , F16 (SN).

D'après les réponses des étudiants, on peut inférer que les œuvres intégrales ne sont pas lues fréquemment parce qu'elles sont « *longues* », par conséquent leur lecture va prendre du temps. En plus, il semble que les étudiants aiment lire la fin des œuvres ; c'est le cas de F23 (SN).

Les résultats obtenus à travers ces trois sous-questions : a, b, c montrent que le pourcentage 72.5% (les filles=60% et les garçons=12.5%) recueilli au niveau de la première question (relatif aux étudiants lisant des textes littéraires hors programme) est loin de représenter l'expérience de lecture souhaitée qui demeure, en effet, très lacunaire.

Troisième question :

Graphique b3: Degré de difficulté de l'œuvre

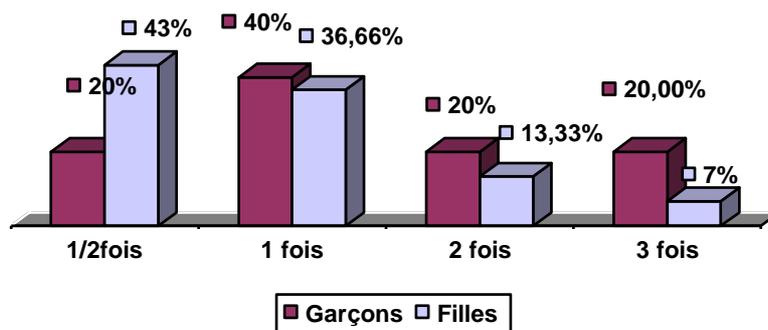


Sur les 10 garçons, il n'y a que deux qui estiment que cette œuvre est difficile. Alors que sur les 30 filles, six seulement l'ont trouvée difficile.

Nous avons constaté que le niveau de lecture « un peu difficile » a le pourcentage le plus élevé pour les deux sexes. Ce fait pourrait être expliqué par la facilité apparente de lecture que présente « Le Petit Prince » de Saint Exupéry.

Quatrième question

Graphique: Nombre de lectures



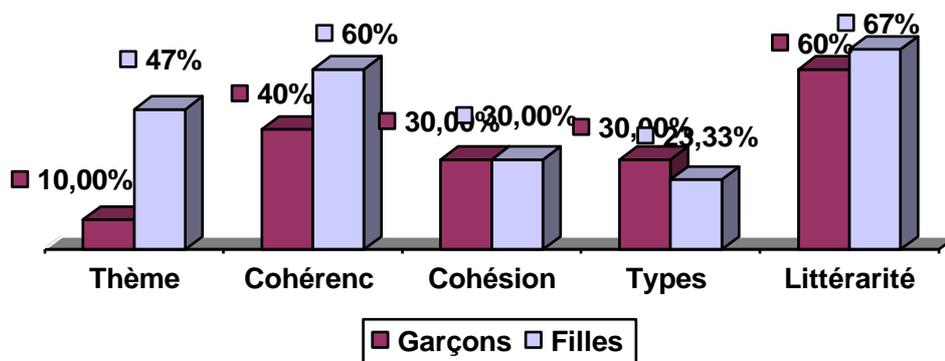
Pour mieux appréhender le degré de difficulté, nous avons pensé qu'il pourrait y avoir un lien entre le degré de difficulté et le nombre de lectures. Autrement dit, plus l'œuvre est difficile, plus augmente le nombre de lectures. Néanmoins, nous avons constaté qu'il y a des étudiants qui ont trouvé la lecture difficile et se sont contentés d'une seule lecture.

Le nombre maximal de lectures est de 3, avec un pourcentage conséquent pour les filles : 33%. Or, les réponses des étudiants qui déclarent avoir lu l'œuvre « ½ fois » voire « presque 1 fois ! » ont également attiré notre attention. Nous pouvons inférer qu'ils ont survolé l'œuvre et, peut être, n'ont lu que les passages qui leur semblent importants. L'on se demande ,donc, comment cette lecture a été effectuée. S'agit-il d'une lecture écrémage ou balayage ?

Pourtant, M-E CHAVES de MILLO D-PENNAC présente les dix droits du lecteur, à savoir : « *de sauter des pages, de ne pas lire, de ne pas finir un livre, de relire, de lire n'importe quoi, le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible), le droit de lire n'importe où, le droit de grappiller, le droit de lire à haute voix, le droit de se taire* » (2004 :42).

Cinquième question

Graphique: Les difficultés rencontrées



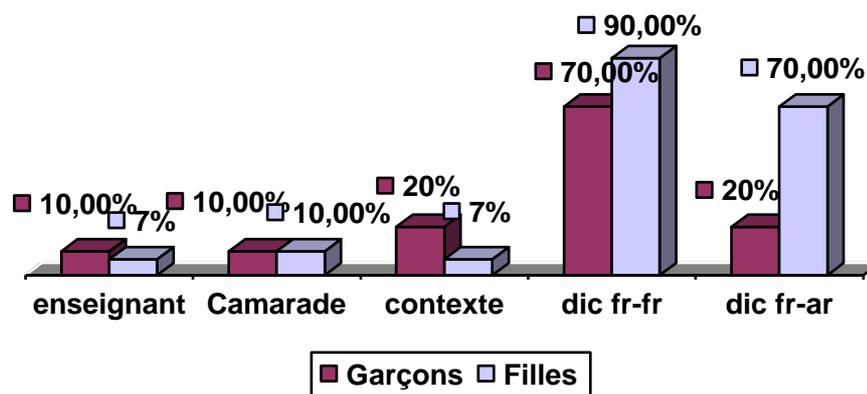
Comme le montre le graphique, c'est la littérarité qui pose problème (65%) parce que c'est un concept nouveau et qui relève de l'abstrait pour bon nombre d'étudiants. Ensuite c'est la cohérence qui vient en deuxième position pour les deux sexes. Alors que les autres difficultés ne se posent pas avec la même acuité : pour les garçons, la cohésion et les types sont en troisième position(7.50%) et pour les filles c'est la cohésion qui est classée en quatrième position alors que les types ne semblent pas poser de problèmes pour 7 étudiantes et recueillent ainsi le pourcentage le plus faible (17.50%). Il n'y a qu'un seul étudiant qui déclare avoir des difficultés au niveau du thème de cette œuvre, tandis que les étudiantes

sont plus nombreuses à ne pas le comprendre et représentent 35% de notre échantillon.

A priori, nous ne pouvons émettre d'hypothèses qu'après la comparaison de ces résultats avec ceux du test.

Sixième question :

Graphique: Références pour l'explication d'un mot difficile



Le recours aux dictionnaires surtout français- arabe est un moyen privilégié notamment pour les filles. Le graphique montre aussi un faible recours au contexte pour les deux sexes (5%), ce qui laisse à dire que les étudiants ne sont pas encore habitués à cette « stratégie ».

Le recours aux camarades a aussi un faible pourcentage : (2.50%) pour les garçons et (7.50%) pour les filles. Or nous avons remarqué que cette stratégie est assez fréquente (même si les étudiants ne l'avouent pas) que ce soit en classe ou à la bibliothèque lors d'une révision en groupe par exemple. Il est évident qu'en classe les échanges étudiants –étudiants ne se rapportent pas forcément au cours, pourtant nous avons eu l'occasion d'entendre « un aparté » en arabe dialectal sur la notion de parabole (cf- extrait n :3 du chapitre précédent). Comme il était impossible de l'enregistrer (parce que les étudiantes parlaient à voix très basse), nous nous sommes contentée de le noter :

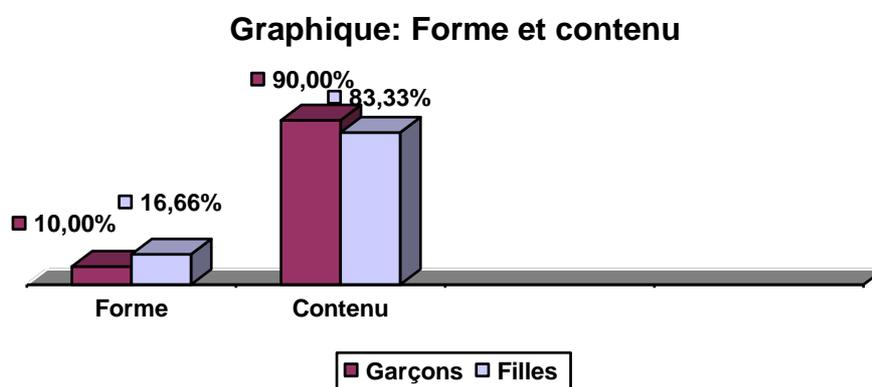
F1 : « wa] maɛ naha hadi mafhamt] kifah]arhatha »

F2: “ la parabole min el mouhassinet el badiɛ ya, ra i ta] ba lilkinaya”

Le recours aux camarades pour l'explication de mots difficiles nous renseigne sur la compétence lexicale des étudiants qui est constituée en partie de mots arabes.

Enfin, le graphique montre que les étudiants ne se réfèrent pas à leurs enseignants pour l'explication des mots difficiles. Le faible pourcentage que recueille cette stratégie 2.5% pour les garçons et 5% pour les filles, explique leur faible participation comme nous l'avons souligné au niveau chapitre précédent.

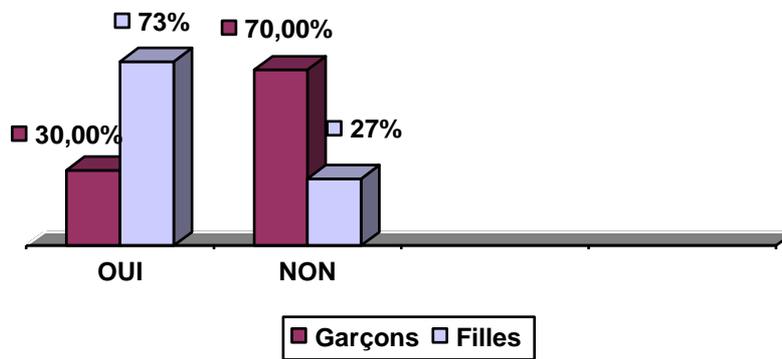
Septième question :



La plupart des étudiants s'intéressent au contenu. Sur l'ensemble de l'échantillon, il n'y a qu'un seul étudiant et cinq étudiantes qui sont attentifs à la forme. Ainsi se dégagent deux profils de lecteurs : Le premier est celui du lecteur centré exclusivement sur la forme et qui recourt essentiellement à la stratégie grapho-phonétique. Le deuxième est celui du lecteur centré exclusivement sur le sens ou le contenu et qui fait appel à la stratégie sémantico-contextuelle. La question suivante va nous permettre de mieux voir ces résultats.

Huitième question :

Graphique: Avez- vous retenu un passage?



Il n'y a que trois étudiants qui ont retenu des passages dont la longueur ne dépasse pas les deux lignes. Par contre, les filles sont plus nombreuses à retenir des passages (73,33%) qui sont sous forme de « morales ». Nous avons constaté qu'il y a beaucoup de passages rappelés de façon **identique** au « Petit Prince » de Saint Exupéry (surtout la célèbre maxime) même si la question à la réponse précédente était : « le contenu », alors que d'autres sont rappelés de façon **similaire** à certains extraits de cette œuvre.

Pour les garçons il n'y a qu'un seul passage retenu de façon **identique** sur trois. Alors que pour les filles il n'y en a que 5 sur 22, ce qui implique une faible attention à la forme.

Les passages rappelés de façon **identique** à ceux de l'œuvre nous permettent de faire l'hypothèse d'une bonne mémorisation et donc d'un bon traitement global : sémantique et formel à la fois, c'est le cas de G6(SH) : « *Attention aux Baobabs !* ». Toutefois ces rappels **complets** peuvent contenir des erreurs, notamment quand ils sont plus longs, comme le montrent les exemples suivants ; F20(SN): « *on voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux* », F12(SN) « *je chasse les poules, les poules me chassent...* ».

Or, les passages rappelés de façon **similaire** révèlent un bon traitement sémantique. Ce rappel **partiel** montre que l'étudiant rapporte l'essentiel du texte et indique qu'il l'a compris. Les éléments rapportés dans le reste du passage sont inexacts parce qu'il n'est pas jugé important. Nous avons retenu les exemples suivants : F6(LSH) : « *L'enfant, attention à les Baobabs !* » ou encore F25(SN) : « *Les grandes personnes ne comprennent pas les idées des enfants et aiment les numéros...* ».

Neuvième question :

Graphique 9 : Voulez- vous lire d'autres oeuvres intégrales?



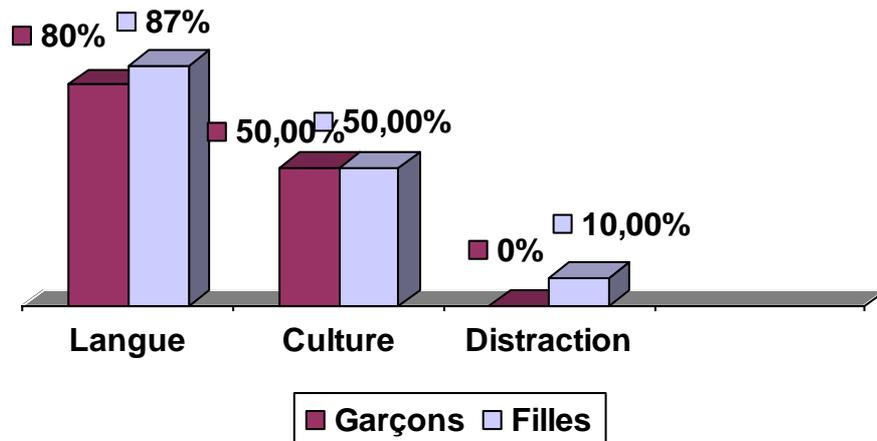
Les garçons ne veulent pas refaire cette expérience de lecture d'une œuvre intégrale parce que : « *c'est long* » « *ça prend beaucoup de temps* » G7 (SN) : « *c'est ennuyeux* ». G10 (SN) est allé jusqu'à dire : « *je veux pas casser ma tête !* »

Pour ce qui est des filles ; 14 veulent refaire cette expérience pour diverses raisons : « *pour apprendre la langue et enrichir ma culture* » F10(LSH), « *parce que c'est intéressant* » F18 (SN), « *découvrir plus et achever l'histoire* » F13 (SN) , ou encore « *parce que je veux lire la solution des nœuds* » F25 (SN). La découverte du dénouement confirme les propos de J-M ADAM déjà cités dans la première partie de ce travail : « *Saisir un texte, c'est pouvoir mettre une fin en rapport avec un début* » (1984,18) . Néanmoins, certaines réponses contiennent, voire exigent des conditions : l'œuvre doit être courte comme le « *Petit Prince* » de Saint Exupéry et porteuse de morale F23 (SN).

Concernant les 16 étudiantes qui ne veulent pas lire d'autres œuvres intégrales, nous pouvons dire qu'elles ont gardé la même opinion par rapport à la littérature et à la lecture en général : « *je ne peux pas lire plus de 10 pages* », « *je n'aime pas lire la littérature* » « *je n'aime pas lire* ». Nous avons retenu aussi une réponse similaire à G10 (SN) « *je peux pas casser ma tête !* » F11 (SN).

Dixième question :

Graphique 10 : Pourquoi lire des textes littéraires?



C'est la langue que 85% des étudiants recherchent à travers la lecture de textes littéraires (qu'ils soient inclus dans leur programmes ou pas). La culture générale vient en deuxième position avec 12.50% pour les garçons et 37.50% pour les filles. La distraction recueille le pourcentage le plus faible pour les deux sexes : 0% pour les garçons. Pour les filles il n'y a que 3 étudiantes sur 30 qui considèrent le texte littéraire comme un moyen de distraction. Toutefois, nous avons recueilli d'autres objectifs dans la rubrique « autres » : « *pour développer des compétences* » F4 (LSH) « *pour avoir le module* » G7(SN), « *l'enseignant satisfé et avoir une bonne note* » G4(LSH) « *pour comprendre* » F13(SN) « *j'aime cette langue et je souhaite l'utiliser dans ma vie* » F23(SN)...

II- 4- Bilan général :

Même si le nombre des étudiants qui affirment lire des textes littéraires hors programme semble assez élevé (72.5%), leur « *expérience des textes* » n'est pas suffisante parce qu'elle porte beaucoup plus sur des extraits, alors que la majorité n'a aucune expérience avec la lecture des œuvres intégrales. comme le montrent les graphiques de la fréquence de lecture 3 et 4.

La plupart des étudiants ont trouvé la lecture du « Petit Prince » de Saint Exupéry un peu difficile et l'ont lu au moins une fois, cependant nous avons remarqué que le nombre de lectures ne reflète pas le degré de difficulté puisqu'il y a des étudiants qui ont jugé l'œuvre difficile et se sont contentés d'une seule lecture. En effet, cette partie du questionnaire soulève une kyrielle de questions : Qu'en est-il des étudiants qui ont lu l'œuvre une 1/2 fois ? de quelle façon est-ce qu'ils l'ont lue (quel que soit le nombre de lectures) ? peut-on parler de lecture à l'université ?...

Quant aux difficultés rencontrées, nous avons vu qu'elles se situent notamment au niveau de la littérarité pour la majorité et pour ce qui est des autres composantes, nous avons constaté qu'elles varient pour les deux sexes. A travers cette question, nous avons essayé de cerner quelques difficultés liées aux processus métacognitifs cependant les affirmations des étudiants ne peuvent suffire et les résultats de cette question seront confirmés ou infirmés à travers le test.

La plupart des étudiants préfèrent recourir au dictionnaire pour l'explication des mots difficiles ce qui explique, peut être, leur faible participation. Le fait que les étudiants se concentrent sur le contenu puisqu'ils cherchent à comprendre l'idée principale ou l'information implique une faible attention à la forme.

C'est ce que nous avons constaté à travers la lecture des passages retenus dont la plupart sont rappelés de façon similaire à ceux de l'œuvre et qui révèlent un bon traitement sémantique. Toutefois nous ne pouvons généraliser ces résultats parce que les passages retenus sont courts.

Nous avons demandé aux étudiants s'ils veulent refaire cette expérience de lecture d'une œuvre intégrale et la plupart ont répondu par la négative et même certains ont répondu « oui » mais à condition que ça soit une œuvre **courte** comme celle du « Petit Prince » de Saint Exupéry. Cela signifie que les textes préférés des étudiants- lecteurs demeurent « les extraits ».

Pour ce qui est de la dernière question, nous pouvons dire que la majorité considère le texte littéraire comme un outil pour apprendre la langue, en témoigne la réponse de F15(SN) : « je m'intéresse pas beaucoup aux textes littéraires, franchement mais j'aime le français ».

Ce qui précède nous permet de faire l'esquisse du profil des étudiants- lecteurs de ce groupe : la plupart d'entre eux ne lisent que des extraits et se concentrent essentiellement sur le contenu. Pour eux, la littérature constitue un « prétexte » pour apprendre la langue française.

CHAPITRE III :

Analyse du test

proposé aux étudiants

III- ANALYSE DU TEST PROPOSE AUX ETUDIANTS :

A travers cet outil d'investigation, nous voulons présenter quelques aspects de ce dialogue « interactif » entre l'étudiant- lecteur et l'œuvre lue dont les étapes consistent en l'analyse des « modules » textuels.

Nous avons, donc, élaboré ce test afin de rendre compte de quelques éléments textuels relatifs aux opérations de haut niveau et de bas niveau. Ces dernières sont décisives dans la lecture de tout texte.

III-1- Description du test:

Le test comprend trois parties :

-La première partie se compose de quatre questions dont trois sont du type QCM et une question ouverte : *La première* concerne l'énonciation et les voix narratives déjà présentées dans le schéma de J-M ADAM (cf la première partie p17). Alors que *la deuxième* cible la macro-structure de l'œuvre et va nous permettre de savoir si les étudiants ont compris le thème global de l'œuvre à travers un « jeu » sur la cohésion ; en effet le changement d'une préposition « à » ou « de » va altérer totalement le sens voulu. *La troisième*, quant à elle, pourrait être considérée comme une question de cours puisqu'elle concerne le genre littéraire auquel appartient l'œuvre et correspond partiellement à la quatrième sous- compétence de la compétence textuelle réceptive : « *savoir distinguer les types et catégories textuelles* ». Enfin, *la dernière* porte sur la littérarité qui est un concept nouveau pour les étudiants. Pour cette raison, nous ne l'avons pas utilisé et nous nous sommes contentée de paraphraser Jakobson , en posant cette question: « *qu'est-ce qui fait du Petit Prince une œuvre littéraire ? où réside son esthétique ?* ».

A travers cette partie, nous voulons juste cerner l'œuvre et vérifier si les compétences de base sont acquises.

-Deuxième partie : comme il n'est pas aisé de vérifier l'installation de la compétence textuelle réceptive à l'issue de la lecture d'une œuvre intégrale, nous avons sélectionné six extraits correspondant aux six types de séquences, à savoir :

- 1- La séquence descriptive ;**
- 2- La séquence explicative/ expositive ;**
- 3- La séquence argumentative ;**
- 4- La séquence narrative ;**
- 5- La séquence dialogale ;**
- 6- La séquence injonctive .**

Chaque extrait est accompagné d'une série de questions qui représentent chacune une sous-compétence de la compétence textuelle réceptive.

Vu la durée de l'épreuve (2 heures) et sa longueur (4 pages), il était impossible d'introduire tous les aspects textuels relatifs à la compétence textuelle réceptive (abordés au niveau de la première partie) dans notre test. Afin de ne pas trop « surcharger » les étudiants, nous avons choisi quelques éléments textuels organisés en rubriques représentant chacune une composante ou une « sous-compétence » de la compétence textuelle réceptive :

-La rubrique 1 cible le thème - titre de l'extrait.

-La rubrique 2 concerne la macro-structure où il a été demandé aux étudiants de dégager le plan du texte et de délimiter les différentes phases qui le composent.

- La rubrique 3 est relative aux éléments micro-structuraux : nous avons donné des questions sur le temps et les expressions qui le marquent (extrait1 et 4), la référence par l'anaphore et la cataphore (extrait 3 et 6).

-La rubrique 4 porte sur le type de texte dominant dans l'extrait.

-La rubrique 5 cible la littérarité : la question posée se résume à l'identification des figures de style et des connotations.

- La rubrique 6 devrait nous permettre d'évaluer la capacité de distinction entre les phrases bien formées et celles qui ne le sont pas. En effet cette capacité de reconnaissance ou de « discrimination » représente un aspect fondamental de la compétence textuelle réceptive et définit en partie la compétence dite pragmatique ou « rhétorique » bâtie sur le respect des lois du discours, à savoir :

-La maxime de qualité (la vérité).

-La maxime de quantité (l'information).

-La maxime de modalité (la clarté).

-La maxime de relation (la pertinence).

Pour répondre à cet objectif, nous avons introduit des énoncés erronés ou « non pertinents » visant notamment les niveaux macro et micro-structurels et nous avons demandé aux étudiants de souligner les ambiguïtés ou les « transgressions ». Donc, cette rubrique sera réservée aux remarques et éventuelles corrections données par les étudiants.

La troisième partie correspond à la capacité d'interpréter les images. Elle cible les parties essentielles du dernier dessin de l'œuvre, à savoir les couleurs utilisées et la forme des lignes.

III-2- les conditions de passation :

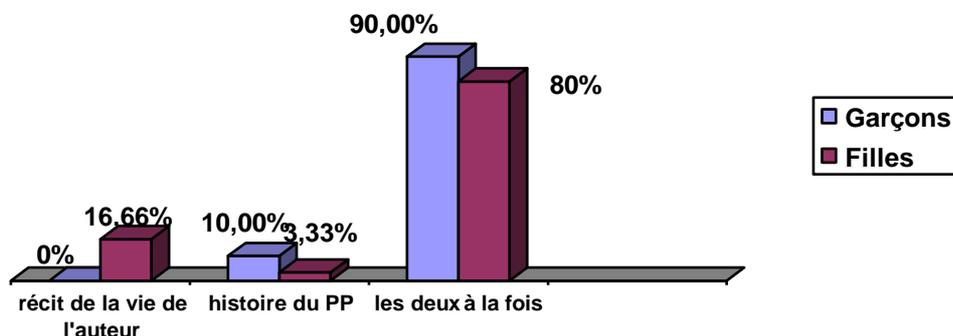
La passation de ce test coïncide avec le 2^{ème} contrôle du module de Pratique Systématique de la Langue (PSL). L'épreuve a duré deux heures et demie et sous notre surveillance (30 minutes ont été réservées à l'explication des différents items et à la distribution des questions). Comme il n' y avait pas d'absents, nous avons pu récupérer tous les tests des 40 étudiants ; soit 100% de la population sollicitée.

III-3-Analyse et interprétation des résultats :

III-3-1- PREMIERE PARTIE / AUX CONTOURS DE L' OEUVRE

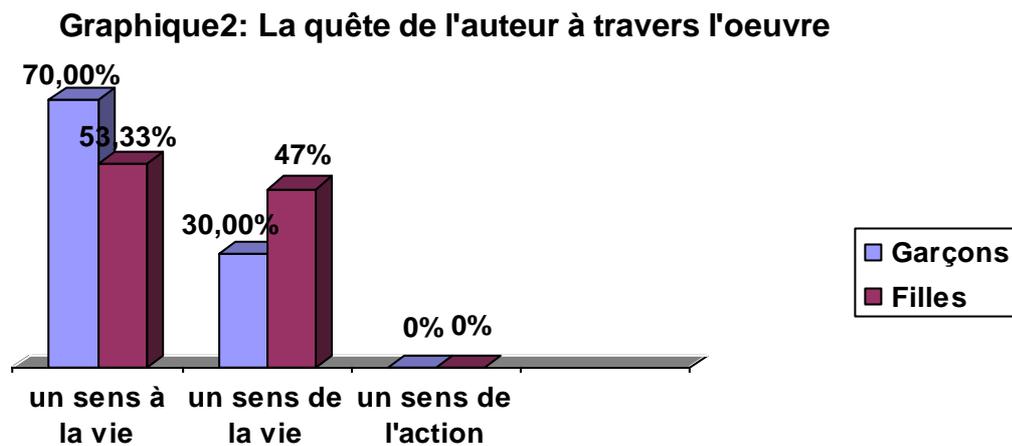
Première question :

Graphique1: De quoi s'agit-il dans le PP?



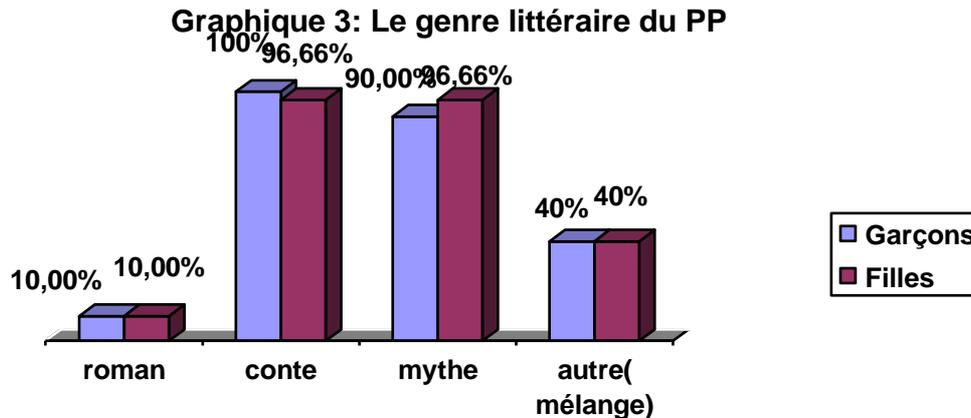
La plupart des étudiants ont répondu correctement à la première question (27.5% pour les garçons et 60% pour les filles), ce qui prouve qu'ils sont aptes à identifier les voix narratives.

Deuxième question :



Nous avons constaté que les étudiants hésitent entre la première et deuxième proposition de cette question à cause des prépositions : «un sens à la vie » ou « un sens de la vie ». Il y a 16 étudiants qui ont répondu correctement ; tandis que la troisième proposition « un sens de l'action » recueille le pourcentage le plus faible (0%), d'où l'importance de bien interpréter les prépositions ou « les petits mots » (K. ORRECHIONI :1999)

Troisième question :



Pour ce qui est de cette question, les étudiants semblent avoir compris l'hybridité des genres qui fait ,d'ailleurs , l'originalité de l'œuvre du Petit Prince. Mais, nous avons noté 4 réponses dans la colonne roman. Cela est dû à la page de garde qui affiche « roman » contrairement à ce qui a été souligné dans le cours concernant le mélange entre mythe et conte.

Quatrième question :

Dans cette dernière question, une bonne partie des étudiants estime que les caractéristiques littéraires et esthétiques de cette œuvre ou « littérarité » se définissent essentiellement par les figures de style. F3(SN) va jusqu'à dire : « *on ne trouve les figures de style que dans les textes littéraires* ». Nous avons trouvé une seule réponse où a été citée la fonction poétique : « *dominance de la fonction poétique, beauté du style et originalité* » F11(SN). Beaucoup d'étudiants font appel au cours : « *Le style de Saint Exupery* » pour étayer leurs réponses ; c'est le cas de G10(SN) : « *utilisation de symboles, métaphores, paraboles, comparaisons* ». Par contre nous avons relevé une dizaine de réponses incorrectes telles que : « *les descriptions, les dessins* » F8 (LSH) « *parce qu'elles s'adressent aux adultes .etc* » F21(SN), « *œuvre destinée aux enfants et aux adultes* » G9(SN). Cela s'explique,

à notre sens, par le fait qu'ils ne soient pas sensibilisés aux spécificités du discours littéraire.

III-3-2- DEUXIEME PARTIE /

LA COMPETENCE TEXTUELLE RECEPTIVE :

Première rubrique : *Saisir les titres/ thèmes :*

Dans cette rubrique, il a été demandé aux étudiants de donner un titre qui mette en valeur le thème principal de chaque extrait ; il s'agit de dégager un titre/ thème à la fois.

Extrait n : 1

La plupart des titres donnés correspondent à la catégorie des « *substantifs désignant le héros ou le personnage principal* ».

Les garçons :

Le mot : « fleur » est cité dans tous les titres parce qu'il représente le thème ou le 'personnage principal'. Il est employé seul comme titre six fois.

Les Filles :

Même s'il représente le thème principal , le mot : « fleur » n'est pas cité dans tous les titres ; il y en a sept où il est remplacé par « rose » qui ne figure, pourtant, pas dans l'extrait n :1. Les étudiantes l'ont retenu parce que l'enseignante l'a cité plusieurs fois pendant les cours .

Nous avons trouvé deux titres *phrases ou fragments de phrases* : « *la fleur cherche à être plus belle qu'avant* » F1(LSH) ou « *Le PP identifie sa belle rose* » F8(LSH). Il y a aussi deux titres assez originaux : « *La toilette mystérieuse* » F21(SN) et « *description des préparations* » F20(SN) qui sont des *substantifs désignant l'action principale*. Ces étudiantes ont essayé d'exprimer autrement le thème principal ce qui laisse à dire qu'elles ont bien lu cet extrait.

Sur les 40 réponses, il y a un seul titre erroné : « *La jeune fille* » F4(LSH). Nous pensons que cette étudiante n'a pas bien lu l'œuvre parce que ce référent n'existe pas.

Extrait n :2

C'est encore la même catégorie de titres qui domine.

Les Garçons :

Le mot : « *terre* » a été donné par plusieurs étudiants et figure dans sept titres. Le nombre des titres erronés est de trois : « *Le businessmen* » G2(SH), « *L'allumeur des réverbères* » G5(SH), « *Le PP et le businessmen* » G7(SN) qui ne correspondent pas au contenu de l'extrait 1.

Les Filles :

Le mot : « *terre* » a été cité dans 25 titres.

Nous avons trouvé deux titres *phrases* : « *Le PP identifie les six continents* » F8 (LSH) qui ne correspond pas au contenu de l'extrait proposé et « *introduction à ce que contient la planète* » F16(SN) qui est mal formulé.

Le titre : « *numération* » F20(SN) a attiré notre attention parce qu'il reflète bien le contenu de l'extrait.

Extrait n :3

Nous avons la même remarque émise précédemment. Il y a une dominance des titres : « *substantifs désignant le héros ou le personnage principal* ». Evidemment, l'expression-clé est : « *les grandes personnes* ».

Les Garçons :

Nous avons noté la présence de l'expression : « *les grandes personnes* » dans 8 titres. Rares sont les étudiants qui ont essayé d'exprimer autrement le thème principal de cet extrait ; c'est le cas de G3 (LSH) : « *Les hommes matérialistes* ».

Les Filles :

L'expression : « *les grandes personnes* » figure dans 26 titres. Il y a un titre *phrase* « *les chiffres ne sont pas tout* » F17(SN). Il y a beaucoup de titres mal formulés : « *Les chiffres chez les adultes* » F26(SN), « *la vision matérielle des hommes* » F4(LSH), « *la pensée des grandes personnes dans les choses* » F8(LSH) ou encore : « *les habitudes des vieux* » F6(SH).

Toutefois, le titre : « *l'innocence et la naïveté des enfants* » F11(SN) ne rend pas compte du contenu de cet extrait.

Extrait n :4

Dans cet extrait, les étudiants ont fait appel à différentes catégories de titres dont la plupart contiennent « *Le Petit Prince* ».

Les Garçons :

Les garçons ont recouru aux catégories suivantes :

- Les titres désignant « *le lieu de l'action* » ; comme : « *Dans le Sahara* » G9(SN), « *La situation de l'auteur au désert* », G10 (SN). etc.
- Les titres qui représentent *l'action principale* : « *l'isolement et la solitude* »G2(SH) , « *la solitude* »G1(SI), « *La connaissance du PP* »(2 réponses).
- Les titres *substantifs désignant le héros ou le personnage principal* :
 - « *Le mouton* » G8 (SN). Le choix de ce titre révèle une bonne compréhension de l'œuvre tout entière parce qu'il cible son pivot.
 - « *Le PP et l'aviateur* »(2 réponses),
 - « *Le nouveau ami du PP* » G6(SH).

Les Filles :

- Les titres désignant « *l'action principale* » :
 - « *La connaissance du PP* »(3 réponses).
 - « *La rencontre du/avec le PP* »(6 réponses).
- Il y a trois titres qui mettent l'accent sur le dialogue entre l'aviateur et le PP parce qu'ils contiennent des mots: conversation, dialogue, échange de parole .
- Les titres désignant « *le lieu de l'action* » (7titres) dont « *Le désert* » F26(SN) qui ne reflète pas assez le contenu de l'extrait.
- Les titres *phrases ou fragments de phrases* : « *L'auteur décrit sa situation dans le désert* » F8(LSH).
« *L'auteur raconte sa panne dans le désert* ».F20(SN).
- Il y a aussi beaucoup de titres mal formulés comme: « *la reconnaissance du PP* ». D'autres sont erronés : « *Les paroles du PP* » et « *l'histoire de l'auteur* »F23(SN).

Extrait n :5

Les Garçons :

Il y a neuf titres *substantifs désignant le héros ou le personnage principal* , dont sept contiennent le renard et le Petit Prince. Nous avons retenu un titre révélateur d'un bon traitement de l'information : « *la ruse contre la force* »G2(SH).

-Titres désignant *l'action principale* :« *Rencontre du renard* » « *Rencontre du renard et du PP* ».

Les Filles :

Il y a 29 titres où figure soit le renard soit le Petit Prince. Ils se subdivisent en deux catégories :

-Titres *substantifs désignant le héros ou le personnage principal* :

10 réponses .

-Les titres désignant « *l'action principale* » : (19 réponses).

-Un titre *phrase* « *l'essentiel est visible pour le cœur* ». F5(LSH)

Nous avons relevé des réponses qui indiquent le type de cette séquence ; il y en a sept réponses qui contiennent le mot : « *dialogue* », une seule qui commence par : « *entretien* » et enfin, deux qui contiennent : « *conversation* ».

Extrait n :6

Les étudiants recourent pratiquement à toutes les catégories de titres.

Les Garçons :

-Les titres « *exhortatifs* » comme : « *Aux lecteurs* ».

-Les titres désignant *le lieu de l'action* : « *Au désert* », « *Dans le désert* », « *l'Afrique* », « *le désert en Afrique* » ne correspondent pas tout à fait au contenu de l'extrait. Nous avons l'impression qu'ils ont été donnés aléatoirement.

-Les titres marquant *l'action principale* : « *la dernière rencontre* » et « *la fin du voyage du PP* ».

-Titre désignant *le héros ou le personnage principal* : « *Le PP et ses lecteurs* ».

-Un titre erroné : « *L'Afrique dans le désert* » !.

Les Filles :

-Les titres *-phrase* : « *il faut juger avec conscience* »F1 (LSH).

« *L'auteur cherche le PP* »(2 réponses).

« *Ne me laissez pas triste !* »F3 (LSH).

- Il y a 11 titres marquant *l'action principale* (avec le lieu dans certaines réponses).

-Comme les garçons, les filles ont aussi donné des titres désignant *le lieu de l'action* : « *Au désert* », « *le désert d'Afrique* », « *Voyage en Afrique* ». Ces titres vagues ne représentent pas assez le thème de l'extrait. Nous avons trouvé trois titres révélateurs d'un bon traitement de l'information : « *Dans l'attente du PP* » F24(SN), « *Appel aux lecteurs* » F20(SN), « *Le souhait de l'aviateur* » F21(SN).

Il y a trois titres où les étudiantes parlent de conseils , alors que ce n'est pas le cas dans cet extrait : « *Les conseils du PP* » F17(SN), « *Le conseil de PP* » F19(SN), « *Un conseil pour un voyageur donné par l'auteur* »F27(SI). Ce fait nous étonne et pourrait être expliqué par la présence du mode impératif.

Le titre de cet extrait semble être un peu difficile à dégager parce que nous avons trouvé trois sans réponses et beaucoup de titres mal formulés par rapport aux autres extraits.

En somme la plupart des titres proposés pour les six extraits correspondent assez aux thèmes. Donc, cette composante de la compétence textuelle réceptive n'est pas tout à fait défailante et ne constitue pas une « entrave » pour les étudiants, dans la mesure où la quasi totalité a pu dégager un titre même « approximatif ». Ce résultat confirme celui du questionnaire notamment pour les garçons. Tandis que pour les filles le test a montré que leurs difficultés quant à la compréhension du thème de cette œuvre sont « insignifiantes » par rapport au pourcentage assez conséquent qu'on a relevé au niveau du questionnaire (35%).

Deuxième rubrique - Saisir les macrostructures:

Nous avons demandé aux étudiants de donner le nombre de phases composant chaque extrait. Il s'agissait aussi de mettre des accolades ou des crochets numérotés avec des abréviations indiquant chaque phase. Malgré notre insistance, beaucoup d'étudiants n'ont pas respecté cette consigne et ont juste

marqué le nombre devant cette deuxième rubrique . De ce fait, nous ne pouvons prendre en considération les quelques réponses « justes » que nous avons trouvées. En effet, même si le nombre de phases mentionné est exact , nous ne disposons pas de preuves qui garantissent que les étudiants ont pu les identifier correctement .

Lors du dépouillement, nous avons trouvé beaucoup de réponses où le nombre de phases n'est pas clair (nous l'avons marqué X) à cause de la réécriture . Cela prouve que les étudiants hésitaient et n'étaient pas sûrs de leurs réponses.

Extrait n : 1

Nous avons 6 sans réponses, 5 réponses X.

Il n'y a pas beaucoup d'étudiants qui ont nommé les différentes phases :

- F2(LSH)et F29(SI) ont délimité : Situation Initiale – Déroulement des Evénements- Situation finale. Tandis que F23(SN) a mentionné : Introduction, Développement, Conclusion .

-F6 (LSH) a dégagé deux phases dans sa réponse (Situation Initiale – Déroulement des Evénements) et F19(SN) a marqué 1 phase (Situation initiale).

Extrait n : 2 nous avons recueilli les réponses suivantes :

- 3 réponses X,

-3 sans réponses,

-3 phases(SI- DE- SF) = 3 réponses .

-2 phases (introduction-développement) = 1 réponse .

-1 phase (déroulement des événements) = 1 réponse.

Extrait n : 3

- X phases = 3 réponses

-5 sans réponses

-2 phases (SI- DE)= 1 réponse

- Une réponse où l'étudiante F19(SN) a précisé : plan dialectique.

-2 phases (introduction, développement)= 1 réponse

-1 phase (développement)= 1 réponse.

Extrait n :4

Cette macro-structure semble assez familière aux étudiants (parce qu'ils l'ont déjà abordée au secondaire), c'est pour cela qu'ils n'ont pas trouvé de « gêne » à marquer les phases de cet extrait, contrairement aux autres. En effet, ils sont 17 à le faire dont 10 réponses sont justes. Cela s'explique, nous semble-t-il, par la présence de certains articulateurs comme : alors, c'est ainsi. etc.

-3 phases (SI- DE - SF) =11 réponses.

-3 phases (INT- DEV- CONC) =6 réponses.

- Sans réponse =1/ F22(SN).

- X phases= 2 réponses.

Extrait n :5

- X phases = 3 réponses

-5 sans réponses

-Nous avons trouvé une réponse « 6 phases » ! de F14 (SN) qui se justifie, peut être , par les tours de paroles du dialogue entre le PP et l'aviateur.

-3 phases (SI- DE - SF) =1 réponse.

-1 phase (développement)= 2 réponses.

-1 phase (déroulement des événements) = 2 réponses.

F21(SN) considère que cet extrait contient 1 phase parce que « *c'est un dialogue* » !.

Extrait n :6

Le nombre de sans réponses est élevé par rapport aux autres extraits (neuf).

- X phases= 4 réponses.

-1 phase (développement)= 3 réponses.

-1 phase (déroulement des événements) = 1 réponse.

Comme dans l'extrait précédent, F21(SN) a dégagé 1 phase parce que « *c'est un souhait* » !.

Pour ce qui est de cette deuxième rubrique, nous ne pouvons considérer comme « justes » la plupart des réponses. Examinons par exemple le cas de F21(SN) qui a mentionné trois phases partout sauf pour les deux derniers

extraits où elle a mis 1 phase (un dialogue), (un souhait) ou encore celui de F2 (LSH) qui a mentionné 3 phases dans la plupart de ses réponses. Pour elle, un extrait doit contenir obligatoirement trois phases.

Les réponses recueillies dénotent des difficultés à « *interpréter les grandes relations d'un continuum textuel* ». c'est ce que confirme aussi le nombre considérable des « sans réponses ». Cette composante de la compétence textuelle réceptive est défaillante parce que les étudiants soulignent au hasard, sans aucune référence aux articulateurs ou aux grandes unités de signification que contiennent les extraits. De ce fait, le pourcentage relevé au niveau du questionnaire (10% pour les garçons et 43% pour les filles) sera encore plus élevé parce que la majorité des étudiants n'a pu dégager correctement les différentes phases des six extraits.

Troisième rubrique - Saisir les microstructures :

Pour ce qui est de cette rubrique les questions ciblent la cohésion sémantique et morpho-syntaxique.

Extrait n :1

Tous les étudiants ont identifié le temps dominant dans l'extrait: l'imparfait. Cet indice devrait les aider à justifier leur réponse au niveau de la rubrique suivante (quel est le type de texte dominant dans cet extrait ?).

Extrait n :2

Première question :

Cette question porte sur un élément de la cohésion morpho-syntaxique ; il s'agit du pronom y. Quatre étudiants n'ont pas su répondre à cette question ; pour deux étudiants le y renvoie à 'nous'. Pour F13 (SN) il renvoie au géographe, alors que pour F10(LSH) le y renvoie au Petit Prince.

La deuxième question :

Il a été demandé aux étudiants de dire en quoi consiste le rôle de l'expression c-à-d. Nous avons trouvé des réponses incorrectes pourtant la question paraît

simple. Pour certains étudiants : c-à-d sert à résumer, justifier, récapituler, conclure.

La troisième question :

D'après vous pourquoi y a-t-il beaucoup de chiffres ?.

A travers cette question qui concerne la cohésion sémantique, nous voulions attirer l'attention des étudiants sur cet apport constant d'informations nouvelles qui constitue la *progression* de l'extrait. Cet indice (exactitude des chiffres) devrait permettre aux étudiants de reconnaître le type de texte dominant. Or, nous avons trouvé beaucoup de réponses incorrectes sans compter les 11 « sans réponses ».

Extrait n :3

La plupart des étudiants n'ont pas pu identifier les deux référents : « *maison* » et « *grandes* » pourtant ils semblent évidents. Il n'y a que deux bonnes réponses pour les garçons et 12 pour les filles. Nous avons compté 6 sans réponses. Cela dénote une faible attention aux éléments référentiels qui pourrait être due à une lecture « hâtive ».

Extrait n :4

La quasi-totalité des étudiants ont donné des expressions relatives au temps à l'exception de F16(SN) qui a encadré tous les verbes de l'extrait. La capacité de reconnaître les éléments temporels ne semble pas défaillante parce que les étudiants ont déjà abordé cet axe dans le secondaire et même au niveau des paliers précédents.

Extrait n :5

Même remarque que l'extrait n :3, les étudiants n'ont pas trouvé les mots manquants, notamment le verbe « *apprivoise -moi* » qui a été cité plusieurs fois dans les cours. Nous avons trouvé beaucoup de réponses incorrectes : comme : aide, répond ,reste....

Extrait n :6

Sur 40 étudiants, nous n'avons trouvé qu'une seule bonne réponse : « s'il », alors que la plupart des étudiants ont trouvé le pronom personnel « il », mais n'ont pas fait le lien avec la condition « si ». Cela s'explique par un manque d'attention aux éléments anaphoriques et à l'interprétation de la chaîne de référence.

L'observation des réponses données par les étudiants nous permet de dire que cette composante est encore lacunaire. Les difficultés rencontrées par les étudiants sont d'ordre interphrastique. Les pourcentages recueillis au niveau du questionnaire (7.50% pour les garçons et 22.50% pour les filles) seront encore plus élevés, pourtant nos questions n'ont ciblé que quelques aspects cohésifs. Les résultats de la sixième rubrique confirmeront encore cette affirmation.

Quatrième rubrique – Distinguer correctement les types de textes:

Cette rubrique concerne la typologie textuelle. Les étudiants y ont été initiés au secondaire. Nous leur avons demandé d'identifier le type de texte dominant dans l'extrait tout en justifiant leurs réponses.

Extrait n :1

Nous n'avons trouvé que 11 bonnes réponses (Garçons : 2 réponses, Filles :9 réponses). Le fait que la plupart des réponses ne soient pas justifiées pourrait être expliqué par un choix « hasardeux ».

Parmi les réponses justifiées, nous en avons trouvées six où les étudiants indiquent : « *narratif parce que le temps dominant est l'imparfait* » ! et une autre : « *narratif car il y a des descriptions* » ! F24(SN). Apparemment, ces étudiants ne connaissent pas les critères qui définissent les types de textes.

Extrait n :2

La plupart des réponses ne sont pas justifiées. Cinq étudiants semblent hésiter entre l'argumentatif et l'expositif. Examinons la réponse de F4(LSH) :« *argumentatif parce que l'auteur justifie* ». Nous pensons que cette réponse a été donnée en corrélation avec la première phrase de l'extrait : « *la terre n'est pas une planète quelconque !* ».

Nous avons trouvé une réponse « *scientifique* », pourtant, les étudiants savent pertinemment que les extraits sont tirés du Petit Prince de Saint Exupéry. Tandis que 8 étudiants parlent de type descriptif.

Extrait n :3

Seulement 6 bonnes réponses sur 40. il y a 4 sans réponses et deux réponses qui n'ont rien à voir avec la typologie textuelle : « *affirmatif* » et « *comparatif* » !. Dans cet extrait, les étudiants semblent hésiter entre le narratif et l'explicatif. Ces réponses reflètent des difficultés à identifier la séquence argumentative qui a été ,pourtant, abordée au secondaire.

Extrait n :4

La quasi-totalité des étudiants a identifié le type de texte dominant dans cet extrait qui est le narratif . Sur les 36 réponses, il n'y en a que six qui sont justifiées, ce qui nous pousse à avoir des doutes. Nous avons 2 sans réponses.

Extrait n :5

Les garçons ont reconnu le type dialogal (7 réponses), or ce n'est pas le cas pour les filles qui ont répondu : « *narratif* ». Nous avons retenu une réponse: « *poétique* » ! et l'on se demande sur quels critères F14(SN) s'est basée pour répondre ainsi. La réponse « *interview* » laisse à dire que F15(SN) a identifié le type dialogal, mais n'a pas su le nommer.

Extrait n :6

Les étudiants semblent avoir des difficultés à identifier la séquence injonctive, en témoignent les réponses « *narratif* » et « *descriptif* ». Nous n'avons trouvé que 3 bonnes réponses. Toutefois, nous comptons 7 réponses : « *impératif* ». Nous expliquons cela par la présence du mode impératif. La quasi totalité des réponses ne sont pas justifiées. Le nombre de sans réponses est encore plus élevé que les autres extraits (neuf).

De ce qui précède, nous pouvons dire que cette sous-compétence de la compétence textuelle réceptive qu'est la capacité de distinguer correctement les

types et catégories textuelles n'est pas bien installée. Les résultats du questionnaire (7.50% pour les garçons et 17.50% pour les filles) seront encore à revoir ; si les étudiants croient « maîtriser » cet aspect textuel, le test a dévoilé le contraire.

Cinquième rubrique - Reconnaître la littérarité :

Les étudiants n'ont pas été initiés à la notion de littérarité. Pour cette raison, nous l'avons réduite aux figures de style et aux connotations.

Extrait n :1

La plupart des figures identifiées sont la comparaison « *comme les coquelicots* » et le symbole : « *la fleur* ».

Les Garçons :

-Le symbole : « la fleur » a été relevé par 5 étudiants.

-La comparaison a été relevé par la quasi- totalité des garçons (8 réponses).

-G10(SN) a souligné « *chambre verte* » comme figure de style sans la nommer.

Les filles : Tout comme les garçons, la quasi-totalité des filles a identifié la comparaison (28 réponses), tandis que le symbole : la fleur a été relevé par 14 étudiantes. Aussi, nous avons relevé les réponses suivantes :

- « *chambre verte* » (4 réponses). Les étudiantes ont détecté cette figure de style mais ne savent pas son nom.

-« *La fleur s'habillait* » (4 réponses). Même remarque, le verbe *s'habillait* a été seulement souligné parce que les étudiantes ignorent le nom de cette figure de style.

La comparaison (notamment l'indice « comme ») semble être très familière aux étudiants, c'est pour cela que la plupart d'entre eux l'ont facilement reconnue. C'est aussi le cas des symboles qui ont été abordés au niveau du cours « Le style de Saint Exupery ». Or, ce n'est pas le cas pour les autres figures de styles : « *chambre verte* » et « *la fleur s'habillait* ». Les 11 étudiants les ont ,certes, soulignées mais n'ont pas su les nommer. Cet extrait constitue une exception parce que nous n'avons pas trouvé de sans réponses.

Extrait n :2

Dans cet extrait, il y a beaucoup de « sans réponses » : 22. Cela est dû à un non-savoir et aussi au type de cette séquence qui ne contient pas une grande variété de figures de style.

Les Garçons :

-Pour G1(SI) *Les grandes personnes* est un symbole.

- La figure de style :« *Une véritable armée* » a été soulignée par 2 étudiants sans la nommer.

-Il y a 7 sans réponses.

Les filles :

-Les symboles : *l'allumeur de réverbères, la terre, le businessmen, un ivrogne, le roi, le vaniteux, les grandes personnes, etc* (9 réponses).

Nous avons relevé trois réponses où les étudiantes étaient catégoriques : « *pas de figures de style* » !. Le nombre des sans réponses est considérable :15. En somme, il n'y a que 11 étudiants qui ont relevé des symboles, pourtant ils les ont vus dans le cours.

Extrait n :3 .

Nous avons remarqué que certains étudiants confondent entre l'exclamation et la comparaison ; pour eux comme désigne toujours une comparaison.

Les Garçons :

Nous avons relevé 4 sans réponses.

-Cinq étudiants ont souligné : « *comme c'est joli !* ».

-« *Comme ça* » a été relevé par cinq étudiants.

Les filles :

Le nombre des sans réponses est encore plus élevé : 19.

Il n'y a que quatre étudiantes qui ont souligné : « *comme c'est joli !* ». Apparemment les autres étudiantes semblent comprendre qu'il ne s'agit pas de comparaison. Or, il n'y a que trois étudiantes qui ont détecté la comparaison « *comme ça* » pourtant, cette figure de style leur est familière. Cela est dû peut être à une lecture hâtive et à un manque d'attention.

Les étudiantes ont relevé aussi des connotations :

-« *Les grandes personnes = connotation de l'expérience* »(2 réponses).

-«*briques roses* » (2 réponses).

-« *colombes sur le toit* »(1 réponse).

-« *Les chiffres= l'argent* »(1 réponse).

Extrait n :4

Les Garçons :

Nous comptons 3 sans réponses. Sept étudiants ont dégagé la comparaison : « *comme si j'avais été frappé par la foudre* ». G2(SH) a relevé une connotation : (le Sahara= solitude). Nous avons retenu une réponse « *mille milles* » !G6(SH).

Les filles :

Il y a 28 étudiantes qui ont relevé la comparaison : « *comme si j'avais été frappé par la foudre* ».

-« *Plus isolé qu'un naufragé...* » 3 réponses.

-« *Dessine-moi un mouton* » 2 réponses.

-Une réponse « *mille milles* » ! F11(SN).

Nous avons relevé deux sans réponses.

L'expression : « *mille milles* », nous le pensons, a semblé « étrange » aux étudiants G6(SH) et F11(SN), c'est pour cette raison qu'ils l'ont prise pour une figure de style.

Extrait n :5

La majorité des étudiants a dégagé la célèbre maxime : « *on ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux* » sans la nommer. Celle-ci était abordée dans le cours : « Le style de Saint Exupéry ».

Les Garçons :

Il y a 4 sans réponses, 5 étudiant ont souligné « *on ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux* ». Nous avons une seule réponse : « *le renard= ruse* » de G2 (SH) et l'on se demande pour quelles raisons G6 (SH) a souligné : « *tu es bien joli* » !.

Les filles :

La maxime : « *on ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux* » a été relevée par 20 étudiantes. Tandis que le symbole : « *le renard= la ruse et l'intelligence* » a été souligné par trois étudiantes seulement . Nous avons constaté aussi que certaines étudiantes ont cité des figures de style, sans les souligner : métaphore (1 réponse), allégorie (1 réponse), parabole (1 réponse).

Il y a six sans réponses.

Extrait n :6

Les Garçons :

Il y a 7 sans réponses. Un seul étudiant a souligné : « *cheveux d'or* » G2(SH). G5(SH) a relevé un symbole : « *le désert= le calme* ».

La réponse « *les points d'exclamation* » a attiré notre attention et à laquelle nous ne pouvons donner d'explications.

Les filles :

Nous avons un nombre élevé de sans réponses (15). Le symbole : *l'étoile* a été relevé par 7 étudiantes. Il y a 8 étudiantes ont souligné : « *cheveux d'or* ». Le symbole : *le désert* a été donné par trois étudiantes, mais avec des interprétations différentes.

D'après les résultats relatifs à cette rubrique, les figures identifiées sont « simples » parce qu'elles se limitent à la comparaison et à quelques symboles. Ce qui laisse à dire que les étudiants ne disposent pas de connaissances suffisantes sur les autres figures de style dont l'interprétation faciliterait grandement l'accès au sens. Nous pouvons dire que ces résultats correspondent à ceux du questionnaire (15% pour les garçons et 50% pour les filles).

Sixième rubrique : Remarques/ corrections :

Notre objectif, à travers cette rubrique, est de localiser où s'accumulent les soulignements qui correspondent à des zones où se concentrent les difficultés du point de vue de la (re) construction du sens.

Extrait n :1

Nous avons mis la dernière phrase de l'extrait au début : « *Sa toilette mystérieuse avait donc duré des jours et des jours* » ce qui constitue une transgression à la maxime de pertinence. En principe, les étudiants devraient être attentifs à l'indice « donc » qui se présente généralement à la fin d'un texte. Nous avons introduit un substitut lexical (qui n'existe pas dans l'œuvre) : « *La jeune fille* » à la place de « *la fleur* » afin de vérifier si les étudiants sont attentifs aux personnages. Il s'agit de mettre en évidence la maxime de qualité.

Les garçons : Il y a deux bonnes réponses pour les garçons : G4(LSH) et G7(SN) : « *mettre la première phrase à la fin* ». Seul G1(SI) a identifié le référent intrus : « *il n'y a pas de jeune fille* » et pense que : « *les idées sont mélangées* » sans proposer de corrections. Nous avons 6 « sans réponses ».

Les filles : Nous avons 4 réponses « *mettre la première phrase à la fin* » F1(LSH), F9(LSH), F11(SN), F17(SN) alors que F5(LSH) : « *la première phrase n'est pas à sa place* » sans proposer où la mettre.

« *il n'y a pas de jeune fille* » F2(LSH), F23(SN).

F28(SI) a proposé de « *mettre la première phrase au milieu* » sans donner de précisions. Ce qui laisse à dire qu'elle a compris que ce n'est pas sa place. Pour F20(SN) : « *il n'y a pas d'introduction* ».

Le nombre des « sans réponses » est aussi considérable : 16.

Extrait n :2

Nous avons introduit deux référents « intrus » : « *Un renard et une rose* » (maxime de qualité). Pour les reconnaître les étudiants devraient - simplement- faire appel à leurs connaissances du monde.

Les garçons : Nous n'avons que deux bonnes réponses : G1(SI), G6(SH) ont pu identifier les éléments intrus (Un renard et une rose).

- Cinq réponses « les cinq continents » au lieu de : « *les six continents* ». pourtant c'est le texte original.

- G4(SH) pense qu'il y a trop de chiffres. Cette ambiguïté nous semble être due à une transgression de la maxime de modalité.

- Nous avons 4 sans réponses .

Les filles :

-Les cinq continents= (9 réponses).

-Un renard et une rose ne sont pas des personnes (3 réponses).

-« *Je vous dis au lieu de je vous dirai* » (1 réponse). L'étudiante ignore cette valeur esthétique du futur, et a mis le verbe au présent comme les verbes qui le précèdent , tous conjugués au présent.

-2 milliards au lieu de 1milliard (1 réponse). F19(SN) semble avoir calculé le total des occupants de la planète.

-F2(LSH) a souligné « avant l'invention de l'électricité ». Nous pensons que l'étudiante y voit une transgression aux maximes de qualité et de modalité.

-« *un vaniteux* » souligné comme ambigu (1 réponse). L'étudiante semble ne pas comprendre le sens de ce mot.

- Nous avons 15 sans réponses .

Dans cet extrait, quatorze étudiants ont corrigé le complément :« *les six continents* », pourtant il est mentionné ainsi dans le texte original. Pour eux ce dernier constitue une transgression de la maxime de qualité (la vérité). Cela s'explique par l'usage et même leurs connaissances du monde qui déterminent cinq continents.

Extrait n :3

Nous avons transformé la phrase affirmative : « *les grandes personnes aiment les chiffres* » à la forme négative : « *N'aiment pas les chiffres* ». Cette transgression que nous avons introduite concerne les maximes de pertinence et de qualité à la fois.

Nous avons mis le pronom personnel : « *ils* » à la place de « *elles* ».

Les garçons : nous avons recueilli les réponses suivantes :

-« *Les idées sont incomplètes* » (1 réponse) mais l'étudiant ne les a pas situées.

-« *Les hommes aiment l'argent* » au lieu de « *les chiffres* » (1 réponse). G3(SH) semble être influencé par les propos de l'enseignante qui a cité cet énoncé à plusieurs reprises.

- Nous comptons 8 sans réponses .

Les filles :

-« *Les hommes aiment les chiffres* » (7 réponses)

Sur 40 réponses, nous n'avons trouvé qu'une seule correction « *Ils* » au lieu de « *elles* », ce qui dénote une faible attention accordée aux éléments anaphoriques.

Le nombre des « Sans réponses » est encore plus élevé (22).

Extrait n :4

Nous avons introduit deux énoncés erronés :

- Le premier cible les maximes de modalité et de pertinence « *Je frotte bien mes yeux. Ni j'ai bien regardé. C'est pourquoi j'ai vu un petit bonhomme...* » au lieu de : « *J'ai bien frotté mes yeux. j'ai bien regardé. J'ai vu un petit bonhomme...* ».

- Le deuxième est une transgression de la maxime de pertinence : « *... Et c'est ainsi que je ferai la connaissance du petit prince.* » au lieu de « *...Et c'est ainsi que je fis la connaissance du petit prince* ».

Les garçons :

-« *Ni* » à supprimer (1 réponse).

Il y a 9 «sans réponses ».

Les filles : nous avons relevé les réponses suivantes :

-« *Ni* » à supprimer (1 réponse).

-« *j'ai frotté puis...* » (1 réponse).

-« *il y a six ans n'est pas à sa place* » (1 réponse), mais l'étudiante F11(SN) n'a pas indiqué la place où ce complément devrait être mis.

-« *j'ai fait au lieu de je ferai* » (1 réponse). L'étudiante a quelques notions sur l'emploi des temps même si elle a utilisé le passé composé au lieu du passé simple.

-F29 (SI) : « *il y a un dialogue* ». Cette étudiante a donné cette remarque, parce que pour elle le type de cette séquence est narratif, donc il ne doit pas contenir de dialogue.(cf les annexes).

Nous avons relevé 21«sans réponses ».

A partir de ces réponses, nous pouvons déduire que les étudiants ne savent pas ce qu'expriment les connecteurs : « ni » et « c'est pourquoi » et ne maîtrisent pas l'emploi des temps verbaux. Le nombre considérable des sans réponses le confirme aussi.

Extrait n :5

-« *Qui es-tu ? dira le petit prince* », au lieu de « dit »

-« *J'ai des amis à découvrir car beaucoup de choses à découvrir* », au lieu de « et ». Les transgressions introduites, ici, ciblent la maxime de modalité.

Alors que celles que nous avons introduites dans l'énoncé : « *l'essentiel est invisible pour le cœur, répéta....., en dépit de se souvenir* » au lieu de « *l'essentiel est invisible pour les yeux, répéta le petit prince afin de se souvenir* » portent sur les maximes de modalité et de pertinence.

Les garçons :

Il n'y a qu'un seul étudiant (sur 40) qui a corrigé « en dépit ». Il a proposé comme réponse : « pour ». Nous avons aussi relevé les corrections suivantes :

-« *Il y a des répétitions dans la fin* » (1 réponse).

-Pour le cœur= pour les yeux (2 réponses).

-Il y a 6 «sans réponses ».

Les filles : F21(SN) a mis malgré à la place de en dépit, et s'est contentée de dire : « *ce n'est pas sa place* » mais n'a pas proposé de corrections.

-Pour le cœur= pour les yeux (6 réponses).

-Et= car (1 réponse). L'étudiante maîtrise l'emploi des conjonctions de coordinations.

-Dira= dit (1 réponse)

-F14 (SN) a souligné « Mille Milles » comme ambiguïté sans donner de précisions. Nous pouvons donner deux explications à cela : soit parce qu'elle croit que milles est répété , soit elle ignore ce que signifie ce mot .

- Nous comptons 17 « sans réponses ».

L'observation des réponses relatives à cette question nous permettent d'émettre les hypothèses suivantes :

- Les étudiants n'ont pas fait attention à l'emploi erroné de « *en dépit* » parce qu'ils ignorent son sens.
- Le nombre restreint des étudiants qui ont remarqué l'erreur « *pour le cœur* » s'explique par une lecture hâtive.

Extrait n :6

Dans la première phrase, nous avons introduit la conjonction de coordination 'ou' : « *Regardez attentivement ce paysage ou d'être sûrs de le reconnaître* » au lieu de « *Regardez attentivement ce paysage afin d'être sûrs de le reconnaître* » (le point de mire est la maxime de modalité et par voie de conséquence la maxime de pertinence).

Le deuxième énoncé transgresse les deux maximes de quantité et de modalité : « *Et s'il vous arrive de passer n'importe où* », au lieu de « *Et s'il vous arrive de passer par là* ». Tandis que le troisième : « *Parce que, soyez gentils !* » au lieu de « *Alors soyez gentils !* » contrevient aux maximes de pertinence et de modalité.

Les garçons : L'étudiant G1(SI) semble comprendre le rapport logique de cette phrase ; il s'agit de conclusion même s'il a corrigé « *Parce que* » par « *donc* » au lieu de « *alors* » comme dans le texte original.

- Nous avons relevé 9 «sans réponses ».

Les filles : L'étudiante F1(LSH) a souligné « *ou d'être sûrs* » et a proposé une correction non-adéquate au contexte : « *et soyez sûrs* ». Ainsi le rapport logique du but a été tronqué. Tandis que F24(SN) a détecté 'ou' comme élément erroné, mais n'a pas proposé de correction.

Trois étudiants ont détecté « *Parce que soyez gentils* » comme transgression, mais ne l'ont pas corrigée . Tandis que deux autres ont proposé comme correction : « *alors* ».

La première phrase de cet extrait « *Regardez attentivement ce paysage ou d'être sûrs de le reconnaître* » semble problématique pour deux étudiantes. F28 (SI) propose de la mettre « *au milieu* » sans nous indiquer exactement la place et

sans corriger l'emploi fautif du 'ou'. Alors que pour F24(SN) « *elle est floue !* » sans situer l'ambiguïté. Cette étudiante a dû détecter la transgression mais n'a pas su la corriger.

A la place des trois points qui achèvent l'extrait original, F18(SN) a pris l'initiative d'ajouter : « *je veux bien l'appivoiser* » !. Cette proposition nous semble plausible et nous révèle un bon traitement sémantique. En effet, elle constitue une exception dans les réponses recueillies.

F11 (SN) a souligné « *je vous en supplie* ». Elle semble ne pas comprendre l'emploi du « en ».

Ces résultats nous ont laissée « sceptique » parce que nous avons pensé que les étudiants détecteraient facilement les énoncés erronés, ou du moins quelques uns. Ils nous montrent aussi que la capacité à distinguer entre les énoncés bien formés et ceux qui ne le sont pas est défaillante vu le nombre élevé des sans réponses et le nombre insignifiant des réponses correctes. Les réponses recueillies dénotent surtout une grande incapacité à intérioriser les maximes conversationnelles.

III-3-3-TROISIEME PARTIE/

SAVOIR INTERPRETER LES IMAGES :

Première question / Que représente cette image ?

L'observation des réponses des étudiants nous a permis de dégager deux types d'interprétation :

- Une simple identification des éléments de l'image (8 réponses pour les garçons et 7 pour les filles).
- Une interprétation en relation avec le contenu de l'œuvre.(2 réponses pour les garçons et 22 pour les filles) comme : « *le désert et une étoile* » ou encore : « *Deux traits vertical et horizontal* ».

Deuxième question / Analyse des couleurs :

Pour la plupart des étudiants le noir représente le pessimisme et la mort tandis que le blanc est porteur d'optimisme. Or, certains ont proposé d'autres interprétations :

-« *Les couleurs évoquent la guerre et la paix, tristesse et joie* » F15(SN).

- F24(SN) a proposé une interprétation simpliste :« *Quelqu'un qui a des problèmes (le noir), quelqu'un qui a la paix (le blanc)* ».

-« *La fin de l'histoire triste et ouverte* » F8(LSH).

-« *Les couleurs sont bien choisies pour l'histoire* »F9(LSH). Nous pensons que cette interprétation est en étroite relation avec l'œuvre où se mêlent optimisme et pessimisme.

Dans cinq réponses les couleurs évoquent uniquement la tristesse.

Nous avons relevé une seule réponse qui ne répond pas à la question posée :« *il y a une étoile et deux différentes routes* » !(G6 SH).

Troisième question / Forme des lignes :

Les garçons :

Nous avons deux réponses qui représentent une simple identification comme : « *bien droites et horizontales* » alors que cinq étudiants ont donné des interprétations diverses :*le désert, la grande imagination, le vide ou encore la richesse du Sahara.*

Nous avons trouvé 3 sans réponses.

Les filles :

Il y a sept réponses qui représentent une simple identification pour caractériser la forme, nous avons trouvé deux réponses « *comme y* » !. toutefois, nous avons remarqué que certaines réponses représentent le paysage : les dunes du Sahara, le désert et le sable, le désert. Nous comptons 12 « réponses - interprétations ».

Quatrième question / l'étoile :

Les étudiants ont donné plusieurs interprétations à cet élément de l'image, parmi lesquelles nous avons retenu :

- « *La nuit* » (4 réponses).

-« *L'espoir du Petit Prince* » (3 réponses).

-« *L'espoir* » (12 réponses) dont celle de qui a mentionné : « *un point d'espoir, dans une mer de désespérance* ».

-« *Optimisme et lumière* » (2 réponses).

Cinquième question / Cette image évoque...

Les garçons :

Nous avons deux sans réponses.

-« *L'optimisme : fin heureuse* » (1 réponse).

-« *Le pessimisme : fin malheureuse* » (6 réponses).

-« *Disparition du Petit Prince* » (1 réponse).

Les filles :

Il y a aussi deux sans réponses.

-« *L'optimisme* » (4 réponses).

-« *Le pessimisme* » (11 réponses).

-« *La fin du Petit Prince* » (11 réponses).

-« *Le Petit Prince dans le désert* » (2 réponses).

Les étudiants ne semblent pas avoir de grandes difficultés dans l'interprétation de cette image grâce à l'œuvre. D'ailleurs, les réponses que nous avons recueillies mettent en évidence les trois relations texte-image : l'illustration, la complémentarité et la distanciation.

Bilan récapitulatif :

Les résultats recueillis au niveau de la première partie du test montrent que les capacités de base sont acquises ; la plupart des étudiants ont identifié les voix narratives et semblent comprendre l'« hybridité » du genre littéraire de l'œuvre étudiée. Ils ont ciblé un aspect de la littérarité (les figures de style) , seulement le thème global était difficile à définir à cause de l'ambiguïté des prépositions « à » et « de ».

Tandis que la deuxième partie nous a révélé d'autres données. Dans la première rubrique, nous avons remarqué une prédominance des titres relativement courts désignant surtout *le héros ou le personnage principal*. Cependant l'extrait n :6 abonde de titres désignant *le lieu de l'action* . En effet, la récurrence des titres : « *La fleur* », « *La terre* », « *Les grandes personnes* », « *La rencontre du PP et de l'aviateur* », « *Le Petit Prince et le renard* », « *Le désert* » dénote un recourt à une stratégie « du moindre effort ». Rares sont les étudiants qui ont essayé d'exprimer autrement le contenu des extraits. De ce fait nous pouvons déduire que la saisie des titres ne nécessite pas de grands efforts « cognitifs » car elle se fait promptement.

La deuxième rubrique portait sur la reconnaissance des macro-structures. Les résultats obtenus s'expliquent par des difficultés à saisir les grandes unités significatives parce que les étudiants semblent ignorer la configuration des différentes séquences textuelles. Sur ce point, nous pouvons dire que la cohérence narrative, ainsi que la cohérence d'évocation sont d'un abord difficile pour les étudiants. Les difficultés à saisir les relations transphrastiques correspondent aux macro-processus et aux processus d'élaboration.

Les réponses que nous avons recueillies au niveau de la troisième rubrique relative à la microstructure nous a révélé une faible attention aux marques linguistiques assurant le développement propositionnel du texte. Ces difficultés

qui se situent à un niveau interphrastique correspondent aux micro-processus et aux processus d'intégration.

La quatrième rubrique cible la typologie textuelle. Les résultats obtenus montrent que les étudiants ne distinguent pas correctement entre les différents types de séquences et sont incapables de les identifier, pourtant ils les ont abordés au secondaire.

Quant à la reconnaissance de la littérarité, nous avons pu voir à travers les résultats de la cinquième rubrique que les étudiants sont peu attentifs aux procédés stylistiques et que leurs compétences sont primaires sur ce plan, en ce sens où elles se limitent à la comparaison et à quelques connotations.

A travers la sixième rubrique : remarques/ corrections, nous pouvons dire que les quelques soulignements que nous avons relevés n'expriment pas forcément le fait de ne pas comprendre , ils peuvent aussi indiquer une attention particulière portée à une quelconque unité textuelle au détriment de certaines « transgressions » qui nous paraissent pourtant évidentes (cf- la rubrique 6 du test) . C'est donc la manifestation d'un « surcroît » de traitement de la part de l'étudiant- lecteur.

Pour ce qui est des « sans réponses » que nous avons recueillis à travers les différentes parties du test , nous avons pu voir que quel que soit le degré de la difficulté, le comportement ne change pas : les étudiants s'abstiennent de répondre.

La troisième partie de notre test concernait l'analyse des images accompagnant le texte. Les étudiants ont donné une interprétation culturelle des couleurs et ont pu mettre en évidence les relations texte-image. En effet, c'est l'œuvre qui les a aidés à donner des interprétations plausibles. De ce fait, nous pouvons inférer que cette compétence complémentaire n'est pas lacunaire quand l'image est « auxiliaire » au texte.

Conclusion :

A l'issue de cette deuxième partie, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

A travers les enregistrements, nous avons pu constater que la méthode traditionnelle, dite universitaire semble privilégier le « *lectant* » parce que l'instance intellectuelle, rationnelle et interprétative sont toutes sollicitées. Or, les étudiants ne se sont pas montrés « coopératifs ». De ce fait, cette démarche ne favorise pas tellement le développement de la compétence textuelle réceptive. Non seulement elle ne travaille pas toutes ses composantes comme l'ont montré les contenus des cours/ TD et du programme du module EAF, mais aussi elle semble quelque peu « incompatible » avec leur « *déjà- là* ».

L'analyse des résultats du questionnaire nous a renseignée sur le profil des étudiants-lecteurs : leur expérience de lecture des œuvres intégrales est très lacunaire. La plupart d'entre eux lisent occasionnellement des extraits et se concentrent exclusivement sur le contenu ou l'information.

Le test nous a permis d'analyser les cinq composantes de la compétence textuelle réceptive des étudiants de première année à l'issue de « l'étude » de l'œuvre du Petit Prince de Saint Exupéry. Les résultats ont montré que les défaillances diffèrent d'un étudiant à un autre et sont sujettes aussi à d'autres facteurs comme le degré de difficulté de la séquence, sa longueur. etc.

La sixième rubrique du test a révélé des difficultés relatives aux macro-processus, les micro-processus, les processus d'élaboration et d'intégration et nous a permis aussi de situer des lacunes au niveau de la compétence pragmatique qui représente une facette de la compétence textuelle réceptive .

Ce qui précède, nous fait dire que les étudiants ont effectué une lecture écrémage-balayage de l'œuvre . La lecture des images, quant à elle, était faite à la lumière de l'interprétation de l'œuvre. Sans cela, nous pensons que les étudiants auraient certainement rencontré des difficultés à le faire.

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES:

Au terme de ce travail, nous tenons d'abord à préciser que notre objectif n'est en rien de « militer » pour un statut hégémonique des textes littéraires : bien au contraire, nous sommes convaincue que cet « objet-outil » ne prend sa pleine pertinence que lorsque son enseignement est articulé avec d'autres supports. A l'image de Dufays et alii, le « *SMIC littéraire* » (2005 :158) devrait comporter, de préférence, des textes littéraires mais pourrait joindre aussi d'autres types de textes fonctionnels ou encore para-littéraires.

A travers la première partie, nous avons essayé de dégager le rôle que pourrait avoir le « discours littéraire » dans l'appropriation d'une compétence textuelle réceptive censée assurer aux étudiants un accès efficace aux textes (notamment littéraires). Cette partie nous a permis de concevoir autrement l'introduction du texte littéraire dans la classe de langue. Toutefois, si nous voulons tirer profit de cet « **outil de formation** », afin de développer des compétences notamment la compétence textuelle réceptive, nous devrions réfléchir d'une part, sur les méthodes efficaces pour réaliser cet objectif et de l'autre sur les difficultés que rencontrent les étudiants pour sa compréhension.

Nous pensons qu'il importe de « sensibiliser » les étudiants à la spécificité du discours littéraire et de bannir l'idée de « langue littéraire » dans une approche qui ne soit ni « sacralisante » ni « banalisante ».

Concernant le choix du texte à enseigner, qui s'avère de plus en plus épineux, M-C ALBERT et M.SOUCHON montrent que le travail sur les extraits peut être problématique : « *amputer le texte par des coupures destinées à le raccourcir ou à en éliminer certaines difficultés pose assurément problème* » (M-C.ALBERT et M.SOUCHON, 2000 :149). Dans un deuxième temps nous avons procédé à l'analyse de la compétence textuelle réceptive à travers trois outils d'investigation, à savoir : les enregistrements, le questionnaire et enfin le test. Une analyse quantitative et qualitative des enregistrements nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- C'est l'enseignante qui contrôle les échanges et les initie, par conséquent elle contrôle le processus de (re) construction du sens par le volume de son discours explicatif. Par contre les étudiants se montrent « passifs » et « non-coopératifs » dans un cours où ils sont censés argumenter, expliquer voire même initier des échanges.
- Le cours est constitué d'un discours essentiellement métalinguistique à propos du texte et avec beaucoup « d'instruments » critiques qui constituent le savoir de l'enseignant. L'apprentissage de la langue se double ici par l'apprentissage de divers « savoirs » qui ont une relation avec la pratique de cette langue mais ne contribuent pas beaucoup à son apprentissage.
- Par une multitude de questions, l'enseignante oriente les étudiants à la découverte du sens et utilise pour ainsi dire « l'instrument de recherche » qu'elle a élaboré ce qui conduit logiquement à cantonner leur participation. Toutefois, si le milieu guidé (école, université...) joue un rôle fondamental dans le développement de « l'expérience des textes », il ne saurait être tenu pour seul responsable de cet « échec de lecture ». A la suite de Dufays et alii, le (2005 :158), maintes études confirment que c'est un phénomène beaucoup plus d'ordre social que scolaire. Les étudiants lisent de moins en moins et sont de plus en plus incapables de comprendre un texte de difficulté moyenne.

Le questionnaire a été utilisé comme outil- charnière. Il nous a permis de connaître les habitudes de lecture des étudiants ainsi que leurs représentations sur la littérature. Aussi, nous avons pu constater que des paramètres tels que l'âge, la filière du bac sont peu discriminants.

Le test nous a beaucoup éclairée sur la compétence textuelle réceptive et aussi sur l'interprétation des images. Cet outil nous a permis de jaugé la compétence pragmatique des étudiants dont la définition correspond à celle de la compétence textuelle donnée par Maingueneau (2003) en vertu de laquelle les locuteurs peuvent interpréter des énoncés qui dépassent le cadre de la phrase et de juger leur pertinence.

Les résultats obtenus permettent de confirmer nos hypothèses de départ : « les étudiants éprouvent des difficultés à des niveaux divers de la compétence textuelle réceptive » et « l'explication du texte par l'enseignant ne permet pas forcément aux étudiants de se construire une représentation juste du texte (l'œuvre étudiée) ». La

deuxième hypothèse accentue notre inquiétude sur « la posture » pédagogique à adopter face aux étudiants-lecteurs qu'il s'agit de former.

Or, à l'instar des outils d'investigation, nous pouvons dire qu'un enseignement explicite des composantes de la compétence textuelle réceptive pourrait fournir aux étudiants les moyens d'accéder au sens d'un texte d'une façon plus sûre. Dans cette perspective, nous pouvons émettre quelques suggestions :

Au niveau de la première composante (interpréter correctement titres-thèmes, incipit, éléments para-textuels. etc) : nous pensons que la présentation du texte (de l'œuvre) ôte au « lecteur-étudiant » toute initiative d'avoir pour ce dernier un comportement « actif » : émettre des hypothèses, repérage de certains indices textuels, etc. En effet, il lui importe de recourir à ses stratégies d'anticipation.

Au niveau de la macro-structure : un enseignement explicite de la cohérence textuelle, notamment de l'implicite et des lois du discours serait d'un grand intérêt.

Au niveau de la micro-structure : une prise en considération des connexions qui correspondent aux cohésions morpho-syntaxique et lexico-sémantique contribuerait efficacement à la (re) construction du sens global des textes.

Au niveau de la catégorisation des textes : nous pouvons avancer que la catégorie textuelle/ type de texte influe en profondeur sur la nature des traitements opérés pendant la lecture. Puisque les genres littéraires énoncent « l'horizon d'attente », le lecteur-étudiant va recourir à une stratégie de transfert et aux genres/ catégories qu'il s'est appropriés dans sa langue. Mais s'il n'y a pas de correspondance entre les deux, des difficultés nombreuses peuvent surgir. C'est pour cela qu'il convient de choisir des genres qui présentent des caractéristiques similaires avec ceux de la langue d'origine des étudiants.

Au niveau de la littérarité : nous estimons qu'il ne faut pas exclure le littéraire d'une réflexion sur la compétence textuelle en général. On peut dire que la compétence littéraire est l'une des composantes essentielles de la compétence textuelle réceptive parce qu'elle fait partie à des degrés divers, bien sûr, de l'expérience des textes ou « textualité » acquise par les étudiants-lecteurs. Pour H-RUCK, la littérarité peut « briser la monotonie » avec de nouvelles structures et motiver les étudiants, ce qui leur permettra un changement dans leurs attitudes et rendre la classe plus dynamique.

Enfin, les résultats d'une étude aussi limitée ne sont certainement pas généralisables et sont loin d'être exhaustifs. Disons aussi que cette réflexion ne concerne pas exclusivement le module EAF de la licence « classique ». Nous comptons même travailler sur des crédits du LMD. Notre cible est l'unité d'enseignement UE : « Introduction aux textes littéraires » de première année. Par ailleurs, la compétence textuelle productive mériterait d'être élucidée par rapport à la réceptive dans un travail ultérieur, afin d'en examiner la complémentarité. Notre « futur objectif » serait de chercher comment exploiter le texte littéraire dans l'appropriation d'une compétence textuelle (réceptive et productive) supposée amener les étudiants-lecteurs à une interprétation et à une production appropriée de divers types de discours.

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES:

Au terme de ce travail, nous tenons d'abord à préciser que notre objectif n'est en rien de « militer » pour un statut hégémonique des textes littéraires : bien au contraire, nous sommes convaincue que cet « objet-outil » ne prend sa pleine pertinence que lorsque son enseignement est articulé avec d'autres supports. A l'image de Dufays et alii, le « *SMIC littéraire* » (2005 :158) devrait comporter, de préférence, des textes littéraires mais pourrait joindre aussi d'autres types de textes fonctionnels ou encore para-littéraires.

A travers la première partie, nous avons essayé de dégager le rôle que pourrait avoir le « discours littéraire » dans l'appropriation d'une compétence textuelle réceptive censée assurer aux étudiants un accès efficace aux textes (notamment littéraires). Cette partie nous a permis de concevoir autrement l'introduction du texte littéraire dans la classe de langue. Toutefois, si nous voulons tirer profit de cet « **outil de formation** », afin de développer des compétences notamment la compétence textuelle réceptive, nous devrions réfléchir d'une part, sur les méthodes efficaces pour réaliser cet objectif et de l'autre sur les difficultés que rencontrent les étudiants pour sa compréhension.

Nous pensons qu'il importe de « sensibiliser » les étudiants à la spécificité du discours littéraire et de bannir l'idée de « langue littéraire » dans une approche qui ne soit ni « sacralisante » ni « banalisante ».

Concernant le choix du texte à enseigner, qui s'avère de plus en plus épineux, M-C ALBERT et M.SOUCHON montrent que le travail sur les extraits peut être problématique : « *amputer le texte par des coupures destinées à le raccourcir ou à en éliminer certaines difficultés pose assurément problème* » (M-C.ALBERT et M.SOUCHON, 2000 :149). Dans un deuxième temps nous avons procédé à l'analyse de la compétence textuelle réceptive à travers trois outils d'investigation, à savoir : les enregistrements, le questionnaire et enfin le test. Une analyse quantitative et qualitative des enregistrements nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- C'est l'enseignante qui contrôle les échanges et les initie, par conséquent elle contrôle le processus de (re) construction du sens par le volume de son discours explicatif. Par contre les étudiants se montrent « passifs » et « non-coopératifs » dans un cours où ils sont censés argumenter, expliquer voire même initier des échanges.
- Le cours est constitué d'un discours essentiellement métalinguistique à propos du texte et avec beaucoup « d'instruments » critiques qui constituent le savoir de l'enseignant. L'apprentissage de la langue se double ici par l'apprentissage de divers « savoirs » qui ont une relation avec la pratique de cette langue mais ne contribuent pas beaucoup à son apprentissage.
- Par une multitude de questions, l'enseignante oriente les étudiants à la découverte du sens et utilise pour ainsi dire « l'instrument de recherche » qu'elle a élaboré ce qui conduit logiquement à cantonner leur participation. Toutefois, si le milieu guidé (école, université...) joue un rôle fondamental dans le développement de « l'expérience des textes », il ne saurait être tenu pour seul responsable de cet « échec de lecture ». A la suite de Dufays et alii, le (2005 :158), maintes études confirment que c'est un phénomène beaucoup plus d'ordre social que scolaire. Les étudiants lisent de moins en moins et sont de plus en plus incapables de comprendre un texte de difficulté moyenne.

Le questionnaire a été utilisé comme outil- charnière. Il nous a permis de connaître les habitudes de lecture des étudiants ainsi que leurs représentations sur la littérature. Aussi, nous avons pu constater que des paramètres tels que l'âge, la filière du bac sont peu discriminants.

Le test nous a beaucoup éclairée sur la compétence textuelle réceptive et aussi sur l'interprétation des images. Cet outil nous a permis de jauger la compétence pragmatique des étudiants dont la définition correspond à celle de la compétence textuelle donnée par Maingueneau (2003) en vertu de laquelle les locuteurs peuvent interpréter des énoncés qui dépassent le cadre de la phrase et de juger leur pertinence.

Les résultats obtenus permettent de confirmer nos hypothèses de départ : « les étudiants éprouvent des difficultés à des niveaux divers de la compétence textuelle réceptive » et « l'explication du texte par l'enseignant ne permet pas forcément aux étudiants de se construire une représentation juste du texte (l'œuvre étudiée) ». La

deuxième hypothèse accentue notre inquiétude sur « la posture » pédagogique à adopter face aux étudiants-lecteurs qu'il s'agit de former.

Or, à l'instar des outils d'investigation, nous pouvons dire qu'un enseignement explicite des composantes de la compétence textuelle réceptive pourrait fournir aux étudiants les moyens d'accéder au sens d'un texte d'une façon plus sûre. Dans cette perspective, nous pouvons émettre quelques suggestions :

Au niveau de la première composante (interpréter correctement titres-thèmes, incipit, éléments para-textuels. etc) : nous pensons que la présentation du texte (de l'œuvre) ôte au « lecteur-étudiant » toute initiative d'avoir pour ce dernier un comportement « actif » : émettre des hypothèses, repérage de certains indices textuels, etc. En effet, il lui importe de recourir à ses stratégies d'anticipation.

Au niveau de la macro-structure : un enseignement explicite de la cohérence textuelle, notamment de l'implicite et des lois du discours serait d'un grand intérêt.

Au niveau de la micro-structure : une prise en considération des connexions qui correspondent aux cohésions morpho-syntaxique et lexico-sémantique contribuerait efficacement à la (re) construction du sens global des textes.

Au niveau de la catégorisation des textes : nous pouvons avancer que la catégorie textuelle/ type de texte influe en profondeur sur la nature des traitements opérés pendant la lecture. Puisque les genres littéraires énoncent « l'horizon d'attente », le lecteur-étudiant va recourir à une stratégie de transfert et aux genres/ catégories qu'il s'est appropriés dans sa langue. Mais s'il n'y a pas de correspondance entre les deux, des difficultés nombreuses peuvent surgir. C'est pour cela qu'il convient de choisir des genres qui présentent des caractéristiques similaires avec ceux de la langue d'origine des étudiants.

Au niveau de la littérarité : nous estimons qu'il ne faut pas exclure le littéraire d'une réflexion sur la compétence textuelle en général. On peut dire que la compétence littéraire est l'une des composantes essentielles de la compétence textuelle réceptive parce qu'elle fait partie à des degrés divers, bien sûr, de l'expérience des textes ou « textualité » acquise par les étudiants-lecteurs. Pour H-RUCK, la littérarité peut « briser la monotonie » avec de nouvelles structures et motiver les étudiants, ce qui leur permettra un changement dans leurs attitudes et rendre la classe plus dynamique.

Enfin, les résultats d'une étude aussi limitée ne sont certainement pas généralisables et sont loin d'être exhaustifs. Disons aussi que cette réflexion ne concerne pas exclusivement le module EAF de la licence « classique ». Nous

comptons même travailler sur des crédits du LMD. Notre cible est l'unité d'enseignement UE : « Introduction aux textes littéraires » de première année. Par ailleurs, la compétence textuelle productive mériterait d'être élucidée par rapport à la réceptive dans un travail ultérieur, afin d'en examiner la complémentarité. Notre « futur objectif » serait de chercher comment exploiter le texte littéraire dans l'appropriation d'une compétence textuelle (réceptive et productive) supposée amener les étudiants-lecteurs à une interprétation et à une production appropriée de divers types de discours.

BIBLIOGRAPHIE :

I- Ouvrages :

- ACHOUR.C, BEKKAT.A , Clefs pour la lecture des récits:
CONVERGENCES CRITIQUES II , Coll Clefs pour la littérature,
Ed du Tell, 2002.
- ADAM. J-M,GOLDENSTEIN .J-P, Linguistique et discours littéraire :
Théorie et pratique des textes, Coll L, Librairie Larousse 1976.
- ADAM. J-M, Le récit , PUF, Que-Sais-Je ? , 1984.
- ADAM .J-M, PETITJEAN. A, Le texte descriptif , Nathan, 1989.
- ADAM .J-M , Eléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de
l'analyse textuelle , Liège, Mardaga, 1990.
- ADAM.J-M , Langue et littérature : *Analyses pragmatiques et textuelles*,
Hachette FLE, coll « F/Références » , 1991.
- ADAM.J-M , Le texte narratif: Traité d'analyse pragmatique et
textuelle, Nathan,1994.
- ADAM.J-M , Les textes : Types et prototypes Récit, description,
argumentation, Dialogues , Nathan, 1997.
- ADAM.J-M , Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes
Nathan /HER 1999.
- ALBERT.M-C, SOUCHON M , Les textes littéraires en classe de
langue , Hachette, 2000.
- ARGOD.D-F , La linguistique littéraire , 1998.
- BENVENISTE.C-B et alii , Le français parlé : *études grammaticales*,
CNRS, Paris, 1990.

- BENAMOU .M , Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire , Hachette, Larousse, 1971.
- BERGEZ. D , Vocabulaire de l'analyse littéraire , Dunod, Paris, 1994.
- BERGEZ. D , L'explication de texte littéraire , Dunod, Paris, 1996.
- BIARD.J, DENIS.F , Didactique du texte littéraire :Progressions et séquences , coll. Perspectives Didactiques, Nathan, Paris, 1993.
- BOYER.H , Eléments de sociolinguistique , Dunod, Paris, 1996.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : Apprendre, Enseigner, Evaluer (2000). Conseil de l'Europe / Les Editions Didier, Paris 2001.
- CALAQUE .E , Lire et comprendre/ Itinéraire de lecture , CRDP de Grenoble, 1995.
- CICUREL. F, Lectures interactives en langue étrangère , Hachette, F 2000.
- CHELARD-MANDROUX.I, TAUVRON A-M , Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée , A-Colin.1996.
- CORNAIRE.C , GERMAIN. C , Le point sur la lecture, CLE International, 1999
- CUQ.J-P, GRUCA.I , Cours de didactique du FLE , Coll FLE , PUG , 2003.
- DELACROIX .M et alii , Méthodes du texte : Introduction aux études littéraires , Deboek , Duculot, 1995.
- DUFAYS. J-L, GERMENNE. L, LEDUR. D, Pour une lecture littéraire 2 ème édition, Histoire, théories, pistes pour la classe , Deboek & Larcier s,a., 2005.
- DUMORTIER.J-Let PLAZANET.Fr , Pour lire le récit , Duculot, Paris,

Louvain- la- Neuve, 1990.

- ELUERD.R, LANGUE ET LITTERATURE : grammaire, Communication et Techniques littéraires , Nathan, 1998.
- FRAISSE.E , MOURALIS.B, Questions générales de littérature , Ed du Seuil, Février 2001.
- GARDES-MADRAY.F et LAFONT.R, Introduction à l'analyse textuelle, Praxiling, Université Paul Valéry, Montpellier III, 1996.
- GIASSON. J , La compréhension en lecture , Deboek, Bruxelles, 1992.
- ISER. W, L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique, Liège, Mardaga, 1976
- JAMET.E , Lecture et réussite scolaire , Dunod, Paris, 1997.
- JOLY.M, Introduction à l'analyse de l'image, Nathan, Paris, 1998.
- KERBRAT-ORECCHIONI. C , L'implicite , Armand Colin , Paris, 1986.1998 (Deuxième édition)
- KERBRAT-ORECCHIONI .C , L'énonciation : , Armand Colin , Paris, 1999.
- KRAMSCH.C, Interaction et discours dans la classe de langue, LAL, Hatier, Paris,1984.
- LANE. P, La périphérie du texte , Nathan, Paris, 1992.
- LESOT. A , La lecture méthodique , (tome1), coll. Les méthodiques Hatier, Paris, 1992.
- MAINGUNEAU.D, Le contexte de l'œuvre littéraire : Enonciation, écrivain, société, Dunod, Paris, 1993.
- MAINGUNEAU.D, Exercices pour le texte littéraire , Dunod, Paris, 1997.
- MAINGUNEAU.D, Pragmatique pour le discours littéraire , Dunod, Paris, 1997.

- MAINGUNEAU.D, Linguistique pour le texte littéraire , Nathan, Paris, 2003(4^{ème} édition).
- MILY.J , Poétique des textes , Nathan, Paris, 1992.
- MOIRAND.S , Situations d'écrit :Compréhension / Production en FLE , CLE International, 1979.
- PENDANX.M, Les activités d'apprentissage en classe de langue , Hachette livre, 1998.
- PERRET.M, L'énonciation en grammaire du texte , Nathan, Paris, 1994.
- **PEYTARD.J et alii , Littérature et classe de langue , LAL, Hatier, Paris 1982**
- RAEMDONK.D-V et SIOUFFI.G ,100 fiches pour comprendre la linguistique , Bréal, 1999.
- REY-DEBOVE.J, Le métalangage, Armand colin/Masson, Paris, 1997.
- ROHOU.J, Les études littéraires : Méthodes et perspectives , Nathan, 1990.
- RÜCK.H, Linguistique textuelle et enseignement du français , LAL, Hatier – Crédif, Paris, 1980.
- SEOUD.A , Pour une didactique de la littérature ,LAL, Hatier - Crédif, Paris, 1997.
- TAGLIANTE.C, La classe de langue , CLE International, Paris, 1994.
- TOURSEL.N et VASSEVIÈRE. J, Littérature : textes théoriques et critiques , Nathan, 1994.
- TRAVERSO.V, L'analyse des conversations, Série 128, Nathan , 1999.
- VIGNER.G, Lire du texte au sens , CLE International, 1979.

II- Méthodologie de la recherche :

- ANGERS. M, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines , Casbah-Univ, Alger.1997.
- BEAUD.M, L'art de la thèse , Casbah Editions, Alger, 1999.
- DESINGLY.F, L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire , Nathan, Paris, 1992.
- FOURNIER. M-C et DENYER.M, Lecture et commentaires de schémas , Deboek , Duculot & Larcier 1997.

III-Dictionnaires :

- CUQ. J-P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (ASDIFLE), CLE International, S.E.I.E.R, Paris 2003.
- DUBOIS.J et alii, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage , Larousse-Bordas/ HER, 1999.
- DUCROT.O , TZVETAN.T , Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage , Ed du Seuil, 1972.
- GARDES-TAMINE.J et HUBERT.M-C , Dictionnaire de critique littéraire , Armand Colin / Masson 1996.1998 (Cérès Editions).
- LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, ed Larousse, 2005, (100^{ème} édition).

IV- Texte support du module 'Etude d'un Auteur Français » :

- ANTOINE DE SAINT EXUPERY « Le Petit Prince », Editions *TALANTIKIT*, Bejaia, 2002. (c'est l 'édition disponible chez la plupart des étudiants du groupe de première année).
- ANTOINE DE SAINT EXUPERY, Le Petit Prince , éditions Gallimard Jeunesse, 1997. (avec des aquarelles de l'auteur).

V- Articles et Revues :

* « **EXPRESSIONS : Les sciences du langage dans l'enseignement des langues étrangères** » (Actes du colloque du 6 au 9 juin 1994), Revue de l'Institut des Langues Etrangères de Constantine, N°5, janvier 1998,

- LOGBI .F , « La Linguistique textuelle dans l'Enseignement des langues Etrangères : Pour une approche didactique et linguistique du texte littéraire. Un exemple : L'énonciation », in EXPRESSIONS, pp5-12.
- AOUADIS, « Littérature et Enseignement des Langues Etrangères : La Contribution de la Sémiotique », in EXPRESSIONS, pp 75-81

***« DIALOGUES ET CULTURES ».**

- **N :44, « De la Diversité : numéro préparatoire au X ème Congrès Paris 2000 »**, Fédération Internationale des Professeurs de français 'FIFP' 2000..

- **N :49, « Textes littéraires et enseignement du français : Le français face aux autres langues ».**
Prélude au XI ème Congrès mondial des professeurs de français organisé par l'AATF à ATLANTA-(USA), juillet 2004, FIFP 2004.

***« LE FRANÇAIS DANS LE MONDE » :**

- GOLDENSTEIN. J-P, « Lire un texte intégral », in Le français dans le monde N°204, pp 58-61, Octobre 1986.

- **HAMON.P, « La science des textes aujourd'hui », in Le français dans le monde N°204, pp68-71, Octobre 1986.**

- VIGNER.G, « Compétence textuelle et compétence lexicale », in Le français dans le monde N°210, pp45-53, juillet 87.

- GOLDENSTEIN.J-P, « Poème/Roman », in Le français dans le monde N°217, pp55-58, mai-juin 88.

- CICUREL. F « D'un apprenant à l'autre : pour une approche ethnographique des discours de la classe », in Le français dans le monde N°264, pp 43-48, avril 1994.

- UHODA .B « Analyser le texte littéraire », in Le français dans le monde

N°325, pp 35-37, janvier-février 2003.

- BAIL.R « La lecture entre les lignes », in Le français dans le monde N°327 , pp 23-25. mai-juin 2003.
- LAZARO.J « Lire en L2 dans les sections bilingues » in Le français dans le monde N°327, pp 25-26, mai-juin 2003.
- BOUVET.E « Lecture hypertextuelle dans la classe de littérature » in Le français dans le monde N°327 , pp27-28, mai-juin 2003.
- VO VAN CHUONG, « Procédés anaphoriques et lecture en FLE » in Le français dans le monde N°327 , pp29-30, mai-juin 2003.
- LEE NAM- SEONG, « Genres et types de textes », in Le français dans le monde N°327 ,pp31-32, mai-juin 2003.

*« *NOTIONS EN QUESTIONS* »

- CASTELLOTTI.V et PY. B, « La notion de compétence en langue », NOTIONS EN QUESTIONS N°6 (septembre 2002), ENS Editions, 2002.

*« **REPERES** » / LEGROS. D, MERVANT. H, DENHIERE. G, SALVAN. C, « COMPREHENSION DE TEXTES : Comment aider les élèves de C.E.1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ? », in **REPERES : Recherches en didactique du FLM N°18 /1998**,

(A la conquête de l'écrit, numéro coordonné par Mireille Brigaudiot et Roland Goigoux,), pp 81-95, INRP Publications, 1998.

VI-Mémoires :

- ARGOUD.C., Mémoire professionnel : « Echanges conversationnels et compréhension de texte », dirigé par : SIMON. P, IUFM Grenoble 2^{ème} année, 1997-1998.
- BOUDJADI .A., Mémoire de Magister : « Etude de la compétence culturelle dans le nouveau manuel de français de 1 ère AS. Edition 1998/1999 », Université de Constantine, février 2002.

VII- Documents électroniques :

- 1- SOUCHON Marc. Lecture de textes en LE et compétence textuelle. AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) [en ligne] .2000, n°13, [Consulté le : 27/04/2006 à 12h30] Disponible sur : http://aile.revues.org/document_1462.html?format=print, p2 sur 17.
- 2- FONTAINE Stéphane. Pour une définition de l'analyse littéraire. Diffusé par le site [LETTRES.NET].mars2000, [consulté le : 16/09/2006 à 14h10] Disponible sur : <http://www.lettres.net/pdf/methodes/definir-analyse-litt.PDF#search=%22la%20communication%20litt%C3%A9raire%20en%20didactique%22>
- 3- MOFFET Jean-Denis. La compétence langagière et le transfert, in CORRESPONDANCE, VOLUME 6, NUMÉRO 2 , NOVEMBRE 2000 Disponible sur : [<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>]
- 4- CORTES Jacques. La grande traque des valeurs textuelles. Disponible sur :<http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/grtex/texte.htm>.
- 5- L'alphabet arabe (transcription), Disponible sur : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Alphabet-Arabe>.
- 6- Marcel De Grève. La littéarité ; tiré du Dictionnaire International des Termes Littéraires Disponible sur : <http://www.ditl.info/arttest/art22103.php>
- 7- Marcel de Grève. La compétence littéraire. Disponible sur :**
<http://www.ditl.info/arttest/art1260.php>.
- 8- JEUNET. L'image, Disponible sur : <http://Jeunet.Univ-Lille3.fr//Livre-sic/parcours/p-image/chapitre2.htm>.
- 9-ROUXEL Annie. La Lecture Littéraire, Disponible sur : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litt%C3%A9raire_actes.htm.
- 10- COSACEANU Anca. Comment peut-on être lecteur ?.Disponible sur : <http://www.arches.ro/revue/no04/no4art08.htm>.

ANNEXES

Nom :..... (facultatif)
Prénom :.....(facultatif)
Age :.....
Sexe :.....
Filière du Bac :.....

QUESTIONNAIRE :

(*Cochez les bonnes réponses)

1)-Est ce que vous lisez des textes de littérature française ou francophone, à part ceux qui sont choisis par vos enseignants ? Oui (question 2) Non (question 3)

*Dites pourquoi ?

2)-a –Si « Oui», quel (s) genre (s) préférez vous? (s’il y a plus d’un genre, veuillez numéroter)

- Les romans Les poèmes Les Contes Les Nouvelles
 Les pièces de théâtre Autres :.....

*Justifiez votre choix :.....

- b- Qu’est ce que vous lisez le plus ?

- 1-Des extraits Souvent Quelquefois Rarement Jamais
2-Des œuvres intégrales Souvent Quelquefois Rarement Jamais

*Justifiez votre réponse :.....

c –Si vous avez lu –au moins- une œuvre intégrale, à part « Le petit Prince » de Saint Exupéry, donnez son titre , son auteur et dites à quel âge vous l’avez lue.

<i>Titre de l’œuvre</i>	L’auteur	Votre âge
.....
.....
.....

3) -Comment avez vous trouvé la lecture du « Petit Prince » ?

- facile un peu difficile difficile.

4) -Combien de fois avez vous lu cette oeuvre ?.....

5) -Lors de la lecture du « Petit Prince », avez-vous rencontré des difficultés à :

- Saisir le thème de cette œuvre.
 Saisir son plan (situation initiale-déroulement des événements, situation finale).
 Saisir les relations entre les phrases(par exemple : les substituts, les connecteurs...).
 Distinguer les différents types de séquences :narratives, argumentatives, descriptives...etc
 Saisir les connotations, les figures de styleetc.

Autres :.....
.....
.....

(NB : S'il y a plusieurs difficultés, veuillez numéroter en commençant par les plus fréquentes.)

6)- Quand vous rencontrez des difficultés à comprendre un mot, ou une expression, que faites-vous **généralement** ?

- Vous demandez des explications à l'enseignant.
- Vous demandez des explications à vos camarades.
- Vous vous référez au contexte.
- Vous consultez un dictionnaire : français-français
 français-arabe

7)- Lorsque vous lisez un texte littéraire, pour la première fois, vous vous concentrez beaucoup plus sur :

Sa forme : c'est à dire la structure et le style.

Son contenu : c'est à dire le fond ou le sens.

*Justifiez votre réponse :.....
.....
.....

8) a- Après la lecture du « Petit Prince », avez vous retenu un passage qui vous a marqué ?

- Oui
- Non.

b- Si « oui » veuillez le restituer (sans consulter l'œuvre) :

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

9)- Aimerez-vous lire d'autres œuvres « *intégrales* » de littérature française ?

- Oui
- Non

*Justifiez votre réponse :.....
.....
.....

10)- En lisant des textes littéraires, vous cherchez à :

- Améliorer votre niveau en langue française.
- Enrichir votre culture générale.
- Vous distraire
- Autres.....

MERCI

TABLEAUX RECAPITULATIFS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE :

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPONSES A LA PREMIERE QUESTION :

Lecture de textes de littérature française ou francophone en dehors des programmes :

ETUDIANTS		OUI	NON	JUSTIFICATION
GARÇONS	G1 (SI)	+		J'aime la littérature
	G2(LSH)		+	J'aime pas la littérature et je suis intéressé aux revues, les magazines...
	G3(LSH)	+		C'est la seule façon d'apprendre le français
	G4(LSH)		+	J'aime pas lire
	G5(LSH)		+	J'aime pas lire, je préfère les textes scientifiques
	G6(LSH)	+		Pour enrichir ma langue personnelle
	G7(SN)		+	Puisque ça ne m'intéresse pas
	G8(SN)	+		J'aime la littérature pour apprendre la langue
	G9(SN)		+	J'ai pas l'occasion de lire et j'ai pas le temps
	G10(SN)	+		Pour apprendre la langue
TOTAL		5	5	Sur 10 étudiants
POURCENTAGE		50%	50%	
FILLES	F1(LSH)	+		Apprendre la langue
	F2 (LSH)	+		C'est pour apprendre le français
	F3 (LSH)	+		Pour apprendre la langue française
	F4 (LSH)	+		Parce que je veux améliorer mon niveau en langue française
	F5 (LSH)	+		Parce que je veux apprendre la langue française
	F6 (LSH)	+		J'aime un peu la littérature française
	F7 (LSH)	+		Pour bien enrichir ma culture, ma formation, apprendre la langue...
	F8 (LSH)	+		Pour la culture et aussi c'est une passion, j'aime apprendre
	F9 (LSH)	+		J'aime beaucoup la littérature et je veut apprendre la langue
	F10(LSH)	+		J'aime la littérature
	F11(SN)	+		Parce que J'aime la littérature
	F12 (SN)	+		J'aime la littérature
	F13 (SN)	+		Pour apprendre plus sur les auteurs, la culture française..
	F14 (SN)		+	Parce que j'aime pas la lecture en générale
	F15 (SN)	+		Je m'intéresse pas beaucoup aux textes littéraires franchement, mais j'aime le f.
	F16 (SN)	+		J'aime beaucoup cette langue et je rêve d'être enseignante
	F17 (SN)		+	Je n'ai pas de temps
	F18 (SN)	+		Parce que la lecture enrichit notre mémoire
	F19 (SN)	+		Parce que je veut apprendre la langue
	F20 (SN)	+		Parce que j'aime beaucoup la lecture
	F21 (SN)		+	J' aime pas lire les textes littéraires de plusieurs pages..
	F22 (SN)		+	Je n'aime pas la lecture en littérature française
	F23 (SN)	+		Parce que j'aime bien cette langue et je veux l'apprendre
	F24 (SN)	+		Pour développer notre information sur le style d'écriture...
	F25 (SN)	+		J'aime la littérature, connaître les civilisations, le passé..
	F26 (SN)	+		C'est intéressant
	F27 (SI)		+	J'aime pas beaucoup la lecture
	F28 (SI)	+		J'aime la littérature française
	F29 (SI)	+		Parce que j'aime la littérature et aussi pour apprendre la langue

	F30(GE)		+	Parce que je n'ai pas le temps de lire ce genre de textes
TOTAL	24	6	Sur 30 étudiantes	
POURCENTAGE	80%	20%		

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPONSES A LA DEUXIEME QUESTION

Le genre littéraire préféré :R : ROMAN/ C : CONTE / P :POESIE / N : NOUVELLE / T : THEATRE / A : AUTRES.

ETUDIANTS	R	P	C	N	T	A	JUSTIFICATION	
GARCONS	G1(SI)			+			Présence de conseils	
	G2(SH)	NEANT						
	G3(SH)	+					J'aime ce style et ses contenus	
	G4(SH)	NEANT						
	G5(SH)	NEANT						
	G6(SH)					+	parce que j'imagine les dialogues j'aime voir le théâtre mais je n'aime pas beaucoup le théâtre franç	
	G7(SN)	NEANT						
	G8(SN)			+			Les contes sont toujours heureux et courts	
	G9(SN)	NEANT						
	G10(SN)			1	2			Ils sont plus faciles
TOTAL	1	0	3	1	1	0	5 étudiants « lecteurs »	
POURCENTAGE	10%	0%	30%	10%	10%	0%		
FILLES	F1(LSH)			2	1		C'est courts et facile	
	F2 (LSH)		2		1		Les nouvelles sont faciles. je n'aime pas un poème classique trop	
	F3 (LSH)			+			Les contes sont irréels	
	F4 (LSH)				+		Parce que c'est plus facile	
	F5 (LSH)	3		2	1		Elles sont courtes et faciles	
	F6 (LSH)			1	2		Elles sont simples	
	F7 (LSH)				+		C'est plus facile et court	
	F8 (LSH)	1	2				J'aime le romanesque, la fiction, le suspense	
	F9 (LSH)	2		1			J'aime les histoires imaginaires	
	F10(LSH)	+					Très faciles et très clairs	
	F11(SN)		+				J'aime le lyrique mais la poésie françai est difficile	
	F12 (SN)			+			J'aime trouver la solution	
	F13 (SN)				+		Pour s'enrichir et comprendre	
	F14 (SN)	NEANT						
	F15 (SN)	+						Le style et l'histoire me plaît
	F16 (SN)	1	2	3				J'aime les romans, les histoires m'attirent, la p est td
	F17 (SN)	NEANT						
	F18 (SN)	2		1				Je préfère les contes parce qu'ils sont courts
	F19 (SN)			1	2			Les contes sont simples
	F20 (SN)		1	2	3			Les poèmes sont faciles
	F21 (SN)	NEANT						
	F22 (SN)	NEANT						
	F23 (SN)	1		2				J'aime le style des romans et il y a le suspense
	F24 (SN)	+					Magazines, journaux	Avoir des infos dans les diff domain
	F25 (SN)			2	1		Textes scientifiques	J'aime terminer les textes
	F26 (SN)				+		Textes scientifiques	C'est un passe temps pour savoir
	F27 (SI)	NEANT						

	F28 (SI)			1	2			C'est facile et ce n'est pas long
	F29 (SI)		2	1				Les contes sont faciles, les nouvelles ne sont pas longues
	F30(GE)	NEANT						
TOTAL	9	6	14	12	0	0	Sur 30 étudiantes	
POURCENTAGE	30%	20%	46.66%	40%	0%	0%		

TABLEAU RECAPITULATIF DES REponses A LA QUESTION b :
Extraits ou bien œuvres intégrales + fréquence de lecture

ETUDIANTS		EXTRAITS				ŒUVRES INTEGRALES				JUSTIFICATION
		S	Q	R	J	S	Q	R	J	
GARCONS	G1 (SI)		+						+	<i>Je n'ai pas la puissance de lire plus de 10 pages</i>
	G2(SH)	NEANT								
	G3(SH)			+					+	<i>Je n'ai pas beaucoup de temps</i>
	G4(SH)	NEANT								
	G5(SH)	NEANT								
	G6(SH)		+						+	<i>Les extraits sont courts et simples</i>
	G7(SN)	NEANT								
	G8(SN)		+						+	<i>Il n'y a pas le temps</i>
	G9(SN)	NEANT								
	G10(SN)		+						+	<i>Les extraits sont courts</i>
TOTAL	0	4	1	0	0	0	2	3	Sur 10 étudiants	
POURCENTAGE	0%	40	10	0%	0%	0%	20%	30%		
FILLES	F1(LSH)		+						+	<i>J'aime les textes courts</i>
	F2 (LSH)			+					+	<i>Les extraits sont petits</i>
	F3 (LSH)		+					+		<i>Je n'ai pas beaucoup de temps</i>
	F4 (LSH)			+					+	<i>Ca ne prend pas beaucoup de temps</i>
	F5 (LSH)		+						+	<i>Ca ne prend pas beaucoup de temps</i>
	F6 (LSH)			+					+	<i>Il n'y a pas de temps</i>
	F7 (LSH)		+						+	Très faciles et ne demandent pas beaucoup de temps
	F8 (LSH)		+					+		<i>Les oeuvres intégrales sont longues</i>
	F9 (LSH)		+						+	Les oeuvres intégrales contiennent du suspense mais sont plus longues
	F10(LSH)		+					+		Ils sont courts et ne prennent pas de temps
	F11(SN)			+					+	Les extraits faciles et les œuvres difficiles et compliquées
	F12 (SN)		+						+	<i>Je n'ai pas beaucoup de temps</i>
	F13 (SN)		+						+	<i>Manque de temps, les extraits faciles</i>
	F14 (SN)	NEANT								
F15 (SN)			+					+	<i>Je n'aime pas beaucoup les oeuvres</i>	
F16 (SN)		+						+	<i>J'aime continuer la fin de l'histoire</i>	
F17 (SN)	NEANT									

F18 (SN)		+					+		<i>Les extraits sont courts</i>
F19 (SN)		+						+	<i>Les extraits sont courts et n'exigent pas de temps</i>
F20 (SN)		+						+	<i>Je ne peux pas apprendre +de 10 pages</i>
F21 (SN)	N E A N T								
F22 (SN)	N E A N T								
F23 (SN)		+					+		L'extrait est facile, pour les œuvres j'aime lire la fin des ro
F24 (SN)		+					+		<i>Ils sont faciles avec moins de temps</i>
F25 (SN)			+					+	<i>J'aime terminer les textes(pas les longs)</i>
F26 (SN)			+					+	<i>C'est un passe-temps</i>
F27 (SI)	N E A N T								
F28 (SI)		+						+	<i>Ils sont faciles avec moins de temps</i>
F29 (SI)		+						+	<i>Extraits courts et les œuvres longues</i>
F30(GE)	N E A N T								
TOTAL	0	17	7	0	0	0	9	15	Sur 30 étudiantes
POURCENTAGE	0%	56.66%	23.33%	0%	0%	0%	30%	50%	

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPONSES A LA QUESTION C
Lecture d'une œuvre intégrale

QUESTIONS		NON	OUI	TITRE DE L'OEUVRE	AUTEUR	A L/ AR
GARÇONS	G1 (SI)	+		N E A N T		
	G2(SH)	+		N E A N T		
	G3(SH)	+		N E A N T		
	G4(SH)	+		N E A N T		
	G5(SH)	+		N E A N T		
	G6(SH)		+	«Les Misérables»	V-HUGO	15/19 ans
	G7(SN)	+		N E A N T		
	G8(SN)		+	«Le Bossu de Notre Dame »	?	16/19 ans
	G9(SN)	+		N E A N T		
	G10(SN)	+		N E A N T		
TOTAL	8	2	Sur 10 étudiants			
POURCENTAGE	80%	20%				
FILLES	F1(LSH)	+		N E A N T		
	F2 (LSH)	+		N E A N T		
	F3 (LSH)		+	« Malgré ce qui nous sépare » « Sindbad le marin »	? ?	17/19 ans 19/19 ans
	F4 (LSH)	+		N E A N T		
	F5 (LSH)	+		N E A N T		
	F6 (LSH)	+		N E A N T		
	F7 (LSH)	+		N E A N T		
	F8 (LSH)		+	« Anne et la maison aux pignons verts »	?	?/21 ans
	F9 (LSH)	+		N E A N T		
	F10(LSH)		+	« La grande maison »	M-DIB	17/20ans
	F11(SN)	+		N E A N T		
	F12 (SN)		+	« Le bonhomme de neige »	?	19/19 ans

F13 (SN)		+	« La rabilleuse » « Nedjma »	H de BALZAC K-YACINE	15/23 ans 23/23 ans
F14 (SN)	+		N E A N T		
F15 (SN)		+	« Les lettres de mon moulin »	<i>Joseph</i> <i>DAUDET</i>	19/20 ans
F16 (SN)		+	« La reine Margot » « Le père Goriot » « Madame Bovary »	A-DUMAS H de BALZAC G- FLAUBERT	20 /23ans 22/23 ans 18/23 ans
F17 (SN)	+		N E A N T		
F18 (SN)		+	Blondine“	?	16/20 ans
F19 (SN)	+		N E A N T		
F20 (SN)	+		N E A N T		
F21 (SN)		+	„Germinal“	<i>E-ZOLA</i>	20/20 ans
F22 (SN)		+	„Les Misérables“	V-HUGO	13/22 ans
F23 (SN)	+		N E A N T		
F24 (SN)	+		N E A N T		
F25 (SN)	+		N E A N T		
F26 (SN)	+		N E A N T		
F27 (SI)	+		N E A N T		
F28 (SI)	+		N E A N T		
F29 (SI)	+		N E A N T		
F30(GE)	+		N E A N T		
TOTAL	20	10	Sur 30 étudiantes		
POURCENTAGE	66.66%	33.33%			

AL: Age dans lequel l'oeuvre a été lue-- AR: Age réel

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPONSES AUX QUESTIONS 3 ET 4 :

Le degré de difficulté et le nombre de lectures

QUESTIONS		Niveau de lecture			Nombre de lectures
		Facile	Un peu difficile	Difficile	
G A R C O N S	G1 (SI)		+		2 fois
	G2(SH)		+		1 fois
	G3(SH)			+	3 fois
	G4(SH)	+			1/2 fois
	G5(SH)		+		3 fois
	G6(SH)			+	1 fois
	G7(SN)		+		1/2 fois
	G8(SN)		+		2 fois
	G9(SN)	+			2 fois
	G10(SN)	+			2 fois
TOTAL	3	5	2	3 fois(2) 2 fois(4) 1fois(2) 1/2 fois(2)	
POURCENTAGE	30%	50%	20%	20% 40% 20% 20%	
F I L L E S	F1(LSH)			+	3 fois
	F2 (LSH)		+		2 fois
	F3 (LSH)	+			1 fois
	F4 (LSH)			+	1fois
	F5 (LSH)		+		2 fois
	F6 (LSH)			+	Presque 1 fois
	F7 (LSH)		+		3 fois
	F8 (LSH)		+		2 fois
	F9 (LSH)		+		3 fois
	F10(LSH)		+		2 fois

	F11(SN)		+		2 fois
	F12 (SN)		+		3 fois
	F13 (SN)		+		3 fois
	F14 (SN)	+			1/2 fois
	F15 (SN)		+		2 fois
	F16 (SN)		+		2 fois
	F17 (SN)		+		2 fois
	F18 (SN)		+		3 fois
	F19 (SN)		+		3 fois
	F20 (SN)			+	3 fois
	F21 (SN)			+	1 fois
	F22 (SN)		+		1 fois
	F23 (SN)		+		3 fois
	F24 (SN)		+		2 fois
	F25 (SN)			+	3 fois
	F26 (SN)		+		2 fois
	F27 (SI)		+		1/2 fois
	F28 (SI)		+		3 fois
	F29 (SI)			+	3 fois
	F30(GE)		+		2 fois
TOTAL		2	22	6	3 fois(13) 2fois(11) 1fois(4) 1/2 fois(2)
POURCENTAGE		6.66%	73.33%	20%	43.33% 36.66% 13.33% 6.66%

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPNSES A LA QUESTION 5:

Les difficultés rencontrées :

ETUDIANTS		THEME	COHERENCE	COHESION	TYPES DE SEQUENCES	CONNOTATIONS	AUTRES
GARCONS	G1 (SI)		2	1			NEANT
	G2(SH)		+				NEANT
	G3(SH)		2			1	NEANT
	G4(SH)				+		Il n y a pas d'ordre logique dans l'histoire
	G5(SH)	2				1	NEANT
	G6(SH)					+	NEANT
	G7(SN)		2	1	3		NEANT
	G8(SN)			1	3	2	NEANT
	G9(SN)					+	NEANT
	G10(SN)					+	NEANT
TOTAL		1	4	3	3	6	SHE4(1)
POURCENTAGE		10%	40%	30%	30%	60%	10%
FILLES	F1(LSH)	2	1			3	NEANT
	F2 (LSH)		+				NEANT
	F3 (LSH)	1	2				NEANT
	F4 (LSH)	3		1		2	NEANT
	F5 (LSH)		1	2			La morale de l'histoire

	F6 (LSH)	2				1	NEANT
	F7 (LSH)	2	3	4		1	NEANT
	F8 (LSH)	1	2			3	NEANT
	F9 (LSH)		+				NEANT
	F10(LSH)				+		NEANT
	F11(SN)					+	NEANT
	F12 (SN)		1			2	NEANT
	F13 (SN)	1	5	4	2	3	NEANT
	F14 (SN)				1	2	NEANT
	F15 (SN)		1			2	NEANT
	F16 (SN)		1		2		NEANT
	F17 (SN)	1		3	2		NEANT
	F18 (SN)			1		2	NEANT
	F19 (SN)	2				1	NEANT
	F20 (SN)		+				NEANT
	F21 (SN)	3	1			2	NEANT
	F22 (SN)	2	3			1	NEANT
	F23 (SN)			+			NEANT
	F24 (SN)	2	1		3		NEANT
	F25 (SN)	3	2			1	Il y a beaucoup de symboles et il n'y a pas de cohérence entre les chapitres
	F26 (SN)					+	Le non dit
	F27 (SI)		2	3		1	NEANT
	F28 (SI)		2			1	NEANT
	F29 (SI)			2	3	1	NEANT
	F30(GE)	2				1	NEANT
	TOTAL	14	18	9	7	20	E5, E25, E26 (SN)
	POURCENTAGE	46.66%	60%	30%	23.33%	66.66%	10%

**TABLEAU RECAPITULATIF DES REponses A LA QUESTION 6 :
LES MOTS DIFFICILES**

ETUDIANTS		RECOURS A L'ENSEIGNANT	RECOURS AUX CAMARADES	RECOURS AU CONTEXTE	DICTIONNAIRES	
					Français-français	Français-arabe
GARCONS	G1 (SI)				+	
	G2(SH)	1		2		
	G3(SH)			1	2	
	G4(SH)				+	
	G5(SH)				1	2
	G6(SH)				+	
					'Larousse'	
	G7(SN)					+
	G8(SN)			+		
	G9(SN)				+	
G10(SN)				+		
TOTAL		1	1	2	7	2
POURCENTAGE		10%	10%	20%	70%	20%
F	F1(LSH)			1	2	

F2 (LSH)					+
F3 (LSH)				1	2
F4 (LSH)					+
F5 (LSH)				1	2
F6 (LSH)					+
F7 (LSH)				1	2
F8 (LSH)			1	2	
F9 (LSH)				1	2
F10(LSH)				1	2
F11(SN)				1	2
F12 (SN)					+
F13 (SN)				+	
F14 (SN)					+
F15 (SN)				1	2
F16 (SN)				1	2
F17 (SN)		3		2	1
F18 (SN)	2			1	
F19 (SN)				+	
F20 (SN)				1	2
F21 (SN)					+
F22 (SN)				1	2
F23 (SN)				1	2
F24 (SN)		+			
F25 (SN)	+				
F26 (SN)				1	2
F27 (SI)				1	2
F28 (SI)				+	
F29 (SI)		1			2
F30(GE)				+	
TOTAL	2	3	2	27	21
POURCENTAGE	6.66%	10%	6.66%	90%	70%

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPONSES A LA QUESTION 7 :

Concentration sur la forme ou sur le contenu

ETUDIANTS		FORME	CONTENU	JUSTIFICATION
GARÇONS	G1 (SI)		+	C'est plus important
	G2(SH)		+	C'est pour comprendre le thème et le passage
	G3(SH)		+	Comprendre l'idée générale, c'est l'essentiel
	G4(SH)		+	Pour pouvoir comprendre, avoir un but
	G5(SH)		+	Comprendre le texte, de quoi il parle
	G6(SH)	+		Je veux apprendre de nouveaux mots
	G7(SN)		+	Puisque se qui m'ainteresse c'est l'information
	G8(SN)		+	Je garde le sens pour comprendre le message
	G9(SN)		+	Je veux comprendre l'idée générale
	G10(SN)		+	Pour comprendre l'idée du texte
TOTAL		1	9	Sur 10 étudiants
POURCENTAGE		10 %	90%	
FILLES	F1(LSH)		+	Pour déterminer le thème
	F2 (LSH)		+	Le contenu c'est l'essentiel, mais la forme ne donne rien.
	F3 (LSH)		+	Parce que j'aime savoir l'histoire
	F4 (LSH)		+	L'essentiel pour moi est de comprendre le contenu
	F5 (LSH)	+		J'aime apprendre le vocabulaire
	F6 (LSH)		+	Je veut le sens
	F7 (LSH)	+		Savoir le style, j'aime beaucoup l'esthétique
	F8 (LSH)		+	C'est plus important et c'est plus intéressant que la forme
	F9 (LSH)	+		J'aime l'esthétique, le style, les métaphores
	F10(LSH)		+	Parce que l'importance d'une œuvre se trouve dans le contenu
	F11(SN)		+	L'essentiel c'est de comprendre l'information, le message
	F12 (SN)	+		J'aime beaucoup l'esthétique
	F13 (SN)		+	Apprendre d'autres chose que je connais pas
	F14 (SN)		+	Dégager le sens et le fond, lire entre les lignes
	F15 (SN)		+	L'essentiel c'est de comprendre le sens et le contenu
	F16 (SN)		+	La première lecture ne suffit pas, il faut relire pour le sens
	F17 (SN)		+	Pour prendre une bonne idée
	F18 (SN)		+	C'est ce qui m'intéresse le plus
	F19 (SN)		+	Je veut comprendre l'idée que prend le texte
	F20 (SN)	+		<i>Parce que ce qui intéresse c'est la lecture mieux que le contenu</i>
	F21 (SN)		+	L'essenciel pour moi c'est de comprendre le thème, l'idée
	F22 (SN)		+	Enrichir ma culture, comprendre ce qu'il y a dans le texte
	F23 (SN)		+	C'est plus important, quand je relis pour la 2 ^{ème} fois, je vois la forme et le style
	F24 (SN)		+	Je cherche l'explication pour comprendre le contenu
	F25 (SN)		+	J'ai des difficultés à la forme, je veux comprendre l'essentiel
	F26 (SN)		+	J'aime le sens du texte et ce qu'il contient

	F27 (SI)		+	Parce que j'aime beaucoup plus le contenu
	F28 (SI)		+	L'essentiel pour moi c'est de comprendre l'idée, le contenu
	F29 (SI)		+	L'essentiel c'est de comprendre l'idée
	F30(GE)		+	La première des choses c'est de comprendre le thème
TOTAL	5	25	Sur 30 étudiantes	
POURCENTAGE	16.66 %	83.33 %		

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPNSES A LA QUESTION 8 a et b :

Y a t-il un passage retenu du « Petit Prince » ?

ETUDIANTS		OUI	NON	PASSAGE RETENU
GARCONS	G1 (SI)		+	NEANT
	G2(SH)		+	NEANT
	G3(SH)		+	NEANT
	G4(SH)		+	NEANT
	G5(SH)	+		Je chasse les poules, les poules me chasse.....
	G6(SH)	+		Attention aux baobabs !
	G7(SN)		+	NEANT
	G8(SN)		+	NEANT
	G9(SN)	+		Quelque chose était cassé dans mon moteur et c'était pour moi...
	G10(SN)		+	NEANT
TOTAL	3	7	Sur 10 étudiants	
POURCENTAGE	30%	70%		
FILLE	F1(LSH)	+		Tout droit devant soi, on ne peut pas aller plus loin...
	F2 (LSH)	+		Je chasse les poules, les poules me chasse... ma vie est monotone
	F3 (LSH)	+		On ne regarde qu'avec le cœur.....
	F4 (LSH)		+	NEANT
	F5 (LSH)		+	NEANT
	F6 (LSH)	+		L'enfant, attention à les baobabs!
	F7 (LSH)		+	NEANT
	F8 (LSH)	+		Ma vie est monotone, je chasse les poules, les hommes me chassent...
	F9 (LSH)	+		La rose du Petit Prince est la seule sur sa planète
	F10(LSH)	+		Ma vie est monotone,.....
	F11(SN)	+		L'essentiel est invisible pour les yeux
	F12 (SN)	+		Je chasse les poules, les poules me chasse...
	F13 (SN)	+		Ne considérez pas mon livre à la légère
	F14 (SN)	+		Il n'a pas commencé par : « <i>Il était une fois...</i> »
	F15 (SN)	+		La vie est monotone, je chasse les poules, les hommes me chassent...
	F16 (SN)	+		La vie est monotone, je chasse les poules, les gens me chassent...
	5	F17 (SN)	+	

	F18 (SN)		+	NEANT
	F19 (SN)	+		Attention aux baobabs !/ Je chasse les poules,...
	F20 (SN)	+		On ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisibl pour les yeux
	F21 (SN)		+	NEANT
	F22 (SN)	+		On ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux
	F23 (SN)	+		je chasse les poules, les gens me chasse ...
	F24 (SN)		+	NEANT
	F25 (SN)	+		Les grandes personnes ne comprennent pas les idées des enfants et aiment les numéros.....
	F26 (SN)	+		Faites attention aux baobabs
	F27 (SI)		+	NEANT
	F28 (SI)	+		je chasse les poules, les hommes me chassent, la vie est monotone
	F29 (SI)	+		Le dialogue entre le PP et le renard : « je chasse les poules, etc »
	F30(GE)		+	NEANT
TOTAL		22	8	Sur 30 étudiantes
POURCENTAGE		73.33%	26.66%	

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPONSES A LA QUESTION 9 :

Lecture d'autres œuvres intégrales

ETUDIANTS		OUI	NON	JUSTIFICATION
GARCONS	G1 (SI)		+	Je n'aime pas les livres longs
	G2(SH)		+	J'aime pas lire
	G3(SH)	+		Pour garder la langue
	G4(SH)		+	C'est long et fatigant
	G5(SH)	+		Pour connaître les histoires qui laissent le lecteur désireux
	G6(SH)		+	Il y a des choses plus importantes dans les extraits
	G7(SN)		+	C'est difficile et ennuieux
	G8(SN)		+	Elles prennent beaucoup de temps
	G9(SN)	+		Je veux lire des œuvres courtes comme « Le Petit Prince »
	G10(SN)		+	Je veux pas casser ma tête
TOTAL		3	7	Sur 10 étudiants
POURCENTAGE		30%	70%	
FILLES	F1(LSH)	+		Pour connaître les grands auteurs français
	F2 (LSH)		+	Quand je lis tout l'œuvre, c'est trop complexe et la langue plus difficile..
	F3 (LSH)	+		J'adore la langue française et j'aimerais....
	F4 (LSH)		+	Parce que c'est plus long et c'est plus difficile pour moi
	F5 (LSH)		+	Parce que je trouve des difficultés au vocabulaire et dans la langue
	F6 (LSH)	+		J'aime lire les livres entiers mais simples comme « Le Petit Prince »
	F7 (LSH)		+	Très longs et monotone et demande plus de temps
	F8 (LSH)	+		Pour enrichir ma culture et en même temps me distraire

F9 (LSH)	+		Il y a l'élément de suspense qui me donne une curiosité pour la lecture
F10(LSH)	+		Pour apprendre la langue et enrichir ma culture générale
F11(SN)		+	Parce que je peux pas casser ma tête
F12 (SN)	+		Parce que je préfère lire des extraits pour gagner du temps
F13 (SN)	+		Découvrir plus et surtout achever l'histoire
F14 (SN)	+		Comme « Le Petit Prince » parce que ça nous donne des leçons
F15 (SN)	+		Savoir la fin, comment va se terminer l'histoire
F16 (SN)	+		Parce que la littérature est très intéressante
F17 (SN)		+	Quand je lis une œuvre, je trouve plus de pièges
F18 (SN)	+		C'est intéressant
F19 (SN)		+	J'aime pas les œuvres longues parce qu'elles sont ennuyeuses
F20 (SN)	+		Parce que « Le Petit Prince » me plaît beaucoup et me donne l'envie de lire
F21 (SN)		+	Je n'ai pas la puissance et le temps pour lire plus de dix pages
F22 (SN)		+	J'aime pas lire
F23 (SN)	+		J'aime les oeuvres intégrales comme « Le Petit Prince », c'est plein de surprises et de suspense...
F24 (SN)		+	C'est difficile
F25 (SN)	+		Parce que je veux lire la solution des nœuds et il y a du suspense
F26 (SN)	+		J'aime la langue française et je m'intéresse beaucoup à la lecture
F27 (SI)		+	Je veux lire des extraits, c'est plus facile
F28 (SI)		+	Je n'ai pas la patience et je m'ennuie
F29 (SI)		+	Je ne peux pas lire plus de 10 pages
F30(GE)		+	Je n'aime pas lire des œuvres de littérature
TOTAL	16	14	Sur 30 étudiantes
POURCENTAGE	53.33%	46.66%	

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPNSES A LA QUESTION 10:

En lisant des textes littéraires, les étudiants cherchent à :

ETUDIANTS		Améliorer le Niveau de langue	Enrichir la culture générale	Se distraire	Autres
GARÇONS	G1 (SI)	+			NEANT
	G2(SH)	+			NEANT
	G3(SH)	+			NEANT
	G4(SH)		+		L'enseignant satisfé+la note
	G5(SH)	1	2		NEANT
	G6(SH)	1	2		NEANT
	G7(SN)		+		Avoir le module
	G8(SN)	+			NEANT
	G9(SN)	1	2		NEANT
	G10(SN)	+			NEANT
TOTAL		8	5	0	
POURCENTAGE		80 %	50%	0 %	
FILLES	F1(LSH)	1		2	NEANT
	F2 (LSH)	1	2		NEANT
	F3 (LSH)	1		2	Pour savoir sur l'auteur
	F4 (LSH)	1	2		Développer les compétences
	F5 (LSH)	+			NEANT
	F6 (LSH)	+			NEANT
	F7 (LSH)	1	2		NEANT
	F8 (LSH)	3	1	2	NEANT
	F9 (LSH)	+			NEANT
	F10(LSH)	1	2		NEANT
	F11(SN)	+			NEANT
	F12 (SN)	+			NEANT
	F13 (SN)		+		Pour comprendre
	F14 (SN)	+			NEANT
	F15 (SN)	1	2		NEANT
	F16 (SN)	1	2		NEANT
	F17 (SN)	1	2		Je rêve d'être enseignante
	F18 (SN)	+			NEANT
	F19 (SN)		+		NEANT
	F20 (SN)	2	1		NEANT
	F21 (SN)	+			NEANT
	F22 (SN)		+		Pour passer
	F23 (SN)	+			J'aime cette langue et je souhaite l'utiliser dans ma vie
	F24 (SN)	+			NEANT

	F25 (SN)	1	2		NEANT
	F26 (SN)	1	2		NEANT
	F27 (SI)		+		NEANT
	F28 (SI)	+			C'est <i>obligé</i> pour nos études
	F29 (SI)	+			NEANT
	F30(GE)	+			NEANT
	TOTAL	26	15	3	
	POURCENTAGE	86.66%	50%	10%	

TEST

Nom :.....(facultatif)
Prénom :..... (facultatif)
Age :.....
Sexe :.....
Filière du bac :.....

I-1-D'après vos lectures du « Petit Prince », de quoi s'agit-il ?

- Du récit de la vie du narrateur (l'aviateur) .
- De l'histoire du « Petit Prince ».
- Des deux à la fois

2-Quelle est la quête de Saint Exupery à travers son œuvre ?

- Un sens à la vie
- Un sens de la vie
- Un sens de l'action

3-Quel est le genre littéraire du « Petit Prince » ?

- Un roman Un conte Un mythe Autre :.....

*Justifiez votre choix :

.....

.....

4-Quelles sont les caractéristiques qui font du « Petit Prince » **une œuvre littéraire** ?

-Où réside son esthétique ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II-Lisez les extraits suivants , ensuite essayez de remplir les fiches correspondantes :
(NB : **Attention! Ces extraits contiennent des contradictions, des ambiguïtés, et des fautes !**)

Extrait n :1

Sa toilette mystérieuse avait donc duré des jours et des jours.....
Le petit prince, qui assistait à l'installation d'un bouton énorme, sentait bien qu'il en sortirait une apparition miraculeuse, mais la fleur n'en finissait pas de se préparer à être belle, à l'abri de sa chambre verte. Elle choisissait avec soin ses couleurs. Elle s'habillait lentement, elle ajustait un à un ses pétales. La jeune fille ne voulait pas sortir toute fripée comme les coquelicots. Elle ne voulait apparaître que dans le plein rayonnement de sa beauté. Eh ! oui. Elle était très coquette ! .

- 1- Titre /Thème :.....
- 2-Plan du texte :.....
- 3-Quel est le temps dominant dans le texte ?.....
- 4-Quel est le type de texte dominant dans cet extrait ? Justifiez votre réponse :
.....
.....
- 5-Soulignez les figures de style, les connotations :.....
- 6-Remarques/ Corrections :.....
.....
.....

.....

Extrait n :2

[...]

La Terre n'est pas une planète quelconque !

On y compte cent onze rois (en n'oubliant pas, bien sûr, les rois nègres), sept mille géographes, neuf cent mille businessmen, sept millions et demi d'ivrognes, trois cent onze millions de vaniteux, un renard et une rose. *c'est-à-dire* environ deux milliards de grandes personnes.

Pour vous donner une idée des dimensions de la Terre, je vous dirai qu'avant l'invention de l'électricité on y devait entretenir sur l'ensemble des six continents, une véritable armée de quatre cent soixante-deux mille cinq cent onze allumeurs de réverbères.

1-Titre/Thème :

2-Plan du texte :

3-A quoi renvoie le 'y' ?

*Quel est le rôle de l'expression soulignée ?

*D'après vous, pourquoi y a-t-il beaucoup de chiffres ?

.....

4-Type du texte :

.....

5- Encadrez les figures de style, les connotations.....etc :

.....

6-Remarques/Corrections :

.....

.....

Extrait n :3

[...] Les grandes personnes n'aiment pas les chiffres [...]

Si vous dites aux grandes personnes : « J'ai vu une belle maison en briques roses, avec des géraniums aux fenêtres et des colombes sur le toit..... » elles ne parviennent pas à s'imaginer cette . Il faut leur dire : « J'ai vu une maison de cent mille francs. » Alors elles s'écrient : « Comme c'est joli ! ». [...] Ils sont comme ça . Il ne faut pas leur en vouloir. Les enfants doivent être très indulgents envers les personnes.

1-Titre/Thème :

2-Plan du texte :

3-Mettez les mots qui conviennent à la place des vides.

4-Type du texte :

.....

5-Les figures de style et les connotations :

.....

6-Remarques/corrections :

.....

.....

.....

Extrait n :4

J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. [...] J'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours.

Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'océan. *Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand* une drôle de petite voix m'a réveillé. Elle disait:

-S'il vous plaît.....dessine-moi un mouton.

-Hein !

-Dessine moi un mouton.....

J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre. Je frotte bien mes yeux. Ni j'ai bien regardé. C'est pourquoi j' ai vu un petit bonhomme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement. [...]

Et, c'est ainsi que je ferai la connaissance du petit prince.

1-Titre/Thème :.....

2-Plan du texte.....

3-Remplacez l'expression en italique par un **mot**.....

4-Encadrez les termes ou expressions ayant rapport au temps .

5-Type du texte :.....

.....

6-Figures de style, Connotations :.....

.....

.....

7-Remarques/Corrections :.....

.....

.....

.....

Extrait n :5

-Bonjour , dit le renard.

-Bonjour, répondit poliment le petit prince, [...]

-Qui es-tu ?dira le petit prince. Tu es bien joli.....

-Je suis un renard, dit [...]

Le renard se tut ou regarda longtemps l'aviateur :

-S'il te plaît..... -moi, dit-il !

-Je veux bien répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir car beaucoup de choses à connaître. [...]

-Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

- L'essentiel est invisible pour le cœur, répéta , en dépit de se souvenir. [...]

1-Titre/Thème :.....

2-Plan du texte :.....

3-Mettez les mots qui conviennent à la place des vides.

4-le type du texte :.....

5-les figures de style, les connotations :.....

.....

6-Remarques/Corrections :.....

.....

.....

Extrait n :6

Regardez attentivement ce paysage ou d'être sûrs de le reconnaître, si vous voyagez un jour en Afrique, dans le désert. Et s'il vous arrive de passer n'importe où, je vous en supplie, ne vous pressez pas, attendez un peu juste sous l'étoile ! Si alors un enfant vient à vous, rit,___

— a des cheveux d'or, — ne répond pas quand on l'interroge, vous devinerez bien qui il est. Parce que. soyez gentils ! Ne me laissez pas tellement triste : écrivez –moi vite qu'il est revenu.....

- 1-Titre /Thème:.....
- 2-Plan du texte :.....
- 3-Mettez les mots qui conviennent à la place des vides.:
- 4-Le type dominant :.....5-
- Figures de style, connotations :.....
- 6-Remarques/Corrections :.....

III-1-Que représente cette image ?

.....

.....

2-Essayez d' analyser ses éléments :

*Le noir et blanc

.....

.....

.....

*La forme des lignes.....

.....

.....

*l'étoile :.....

.....

.....

Donc, cette image évoque :.....

.....

.....

MERCI

EXTRAITS ORIGINAUX :

Extrait n :1 (test)

Sa toilette mystérieuse avait donc duré des jours et des jours.....

Le petit prince, qui assistait à l'installation d'un bouton énorme, sentait bien qu'il en sortirait une apparition miraculeuse, mais la fleur n'en finissait pas de se préparer à être belle, à l'abri de sa chambre verte. Elle choisissait avec soin ses couleurs. Elle s'habillait lentement, elle ajustait un à un ses pétales. La jeune fille ne voulait pas sortir toute fripée comme les coquelicots. Elle ne voulait apparaître que dans le plein rayonnement de sa beauté. Eh ! oui. Elle était très coquette ! .

Extrait n :1 (texte original)

Le petit prince, qui assistait à l'installation d'un bouton énorme, sentait bien qu'il en sortirait une apparition miraculeuse, mais la fleur n'en finissait pas de se préparer à être belle, à l'abri de sa chambre verte. Elle choisissait avec soin ses couleurs. Elle s'habillait lentement, elle ajustait un à un ses pétales. Elle ne voulait pas sortir toute fripée comme les coquelicots. Elle ne voulait apparaître que dans le plein rayonnement de sa beauté. Eh ! oui. Elle était très coquette ! .

Sa toilette mystérieuse avait donc duré des jours et des jours.....

Extrait n :2 (test)

[...]

La Terre n'est pas une planète quelconque !

On y compte cent onze rois (en n'oubliant pas, bien sûr, les rois nègres), sept mille géographes, neuf cent mille businessmen, sept millions et demi d'ivrognes, trois cent onze millions de vaniteux, un renard et une rose. c'est-à-dire environ deux milliards de grandes personnes.

Pour vous donner une idée des dimensions de la Terre, je vous dirai qu'avant l'invention de l'électricité on y devait entretenir sur l'ensemble des six continents, une véritable armée de quatre cent soixante-deux mille cinq cent onze allumeurs de réverbères.

Extrait n :2 (texte original)

[...]

La Terre n'est pas une planète quelconque !

On y compte cent onze rois (en n'oubliant pas, bien sûr, les rois nègres), sept mille géographes, neuf cent mille businessmen, sept millions et demi d'ivrognes, trois cent onze millions de vaniteux, c'est-à-dire environ deux milliards de grandes personnes.

Pour vous donner une idée des dimensions de la Terre, je vous dirai qu'avant l'invention de l'électricité on y devait entretenir sur l'ensemble des six continents, une véritable armée de quatre cent soixante-deux mille cinq cent onze allumeurs de réverbères.

Extrait n :3(test)

[...] Les grandes personnes n'aiment pas les chiffres [...]

Si vous dites aux grandes personnes : « J'ai vu une belle maison en briques roses, avec des géraniums aux fenêtres et des colombes sur le toit..... » elles ne parviennent pas à s'imaginer cette Il faut leur dire : « J'ai vu une maison de cent mille francs. » Alors elles s'écrient : « Comme c'est joli ! ». [...] **Ils** sont comme ça .

Il ne faut pas leur en vouloir. Les enfants doivent être très indulgents envers les personnes.

Extrait n :3(texte original)

[...] Les grandes personnes aiment les chiffres [...]

Si vous dites aux grandes personnes : « J'ai vu une belle maison en briques roses, avec des géraniums aux fenêtres et des colombes sur le toit..... » elles ne parviennent pas à s'imaginer cette maison. Il faut leur dire : « J'ai vu une maison de cent mille francs. » Alors elles s'écrient : « Comme c'est joli ! ». [...] Elles sont comme ça . Il ne faut pas leur en vouloir. Les enfants doivent être très indulgents envers les grandes personnes

Extrait n :4(test)

J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. [...] J'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours.

Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'océan. **Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand** une drôle de petite voix m'a réveillé. Elle disait:

-S'il vous plaît.....dessine-moi un mouton.

-Hein !

-Dessine moi un mouton.....

J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre. Je frotte bien mes yeux. Ni j'ai bien regardé. C'est pourquoi j' ai vu un petit bonhomme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement. [...]

Et, c'est ainsi que je ferai la connaissance du petit prince.

Extrait n :4(texte original)

J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. [...] J'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours.

Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'océan. **Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand** une drôle de petite voix m'a réveillé. Elle disait:

-S'il vous plaît.....dessine-moi un mouton.

-Hein !

-Dessine moi un mouton.....

J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre. J'ai bien frotté mes yeux. J'ai bien regardé. Et j' ai vu un petit bonhomme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement. [...]

Et, c'est ainsi que je fis la connaissance du petit prince.

Extrait n :5(test)

-Bonjour , dit le renard.

-Bonjour, répondit poliment le petit prince, [...]

-Qui es-tu ? **dira** le petit prince. Tu es bien joli...

-Je suis un renard, dit [...]

Le renard se tut ou regarda longtemps l'aviateur :

-S'il te plaît..... -moi, dit-il !

-Je veux bien répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir **car** beaucoup de choses à connaître. [...]

-Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

- L'essentiel est invisible pour **le cœur**, répéta , **en dépit** de se souvenir. [...]

Extrait n :5(texte original)

-Bonjour , dit le renard.

-Bonjour, répondit poliment le petit prince, [...]

-Qui es-tu ?dit le petit prince. Tu es bien joli.....

-Je suis un renard, dit le renard [...]

Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince :

-S'il te plaît.....apprivoise -moi, dit-il !

-Je veux bien répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître. [...]

-Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

- L'essentiel est invisible pour le cœur, répéta le petit prince afin de se souvenir. [...]

Extrait n :6(test)

Regardez attentivement ce paysage **ou** d'être sûrs de le reconnaître, si vous voyagez un jour en Afrique, dans le désert. Et s'il vous arrive de passer **n'importe où**, je vous en supplie, ne vous pressez pas, attendez un peu juste sous l'étoile ! Si alors un enfant vient à vous, rit,..... a des cheveux d'or,.....ne répond pas quand on l'interroge, vous devinerez bien qui il est. **Parce que**. soyez gentils ! Ne me laissez pas tellement triste : écrivez –moi vite qu'il est revenu.....

Extrait n :6 (texte original)

Regardez attentivement ce paysage afin d'être sûrs de le reconnaître, si vous voyagez un jour en Afrique, dans le désert. Et s'il vous arrive de passer par là, je vous en supplie, ne vous pressez pas, attendez un peu juste sous l'étoile ! Si alors un enfant vient à vous, s'il rit, s'il a des cheveux d'or, s'il ne répond pas quand on l'interroge, vous devinerez bien qui il est. Alors soyez gentils ! Ne me laissez pas tellement triste : écrivez –moi vite qu'il est revenu.....

TABLEAUX RECAPITULATIFS DES REPONSES AU TEST :

PREMIERE PARTIE/ QUESTIONS 1-2

ETUDIANTS		De quoi s'agit-il dans le Petit Prince ?			La quête de l'auteur à travers l'œuvre		
Sexe	CODE	Récit de la vie De l'auteur	Histoire du petit prince	Les deux à la fois	Un sens à la vie	Un sens de la vie	Un sens de l'action
GARÇONS	G1 (SI)			+	+		
	G2(SH)			+	+		
	G3(SH)		+		+		
	G4(SH)			+		+	
	G5(SH)			+	+		
	G6(SH)			+	+		
	G7(SN)			+		+	
	G8 (SN)			+		+	
	G9(SN)			+	+		
	G10(SN)			+	+		
TOTAL		0	1	9	7	3	0
POURCEN TAGE		0%	10%	90%	70%	30%	0%
FILLES	F1(LSH)	+			+		
	F2 (LSH)			+	+		
	F3 (LSH)			+		+	
	F4 (LSH)			+	+		
	F5 (LSH)			+	+		
	F6 (LSH)			+	+		
	F7 (LSH)			+		+	
	F8 (LSH)			+		+	
	F9 (LSH)			+		+	
	F10LSH)			+		+	
	F11(SN)			+		+	
	F12 (SN)			+	+		
	F13 (SN)		+			+	
	F14 (SN)			+		+	
	F15 (SN)			+		+	
	F16 (SN)			+	+		
	F17 (SN)	+				+	
	F18 (SN)	+				+	
	F19 (SN)			+	+		
	F20 (SN)	+				+	
	F21 (SN)			+		+	
	F22 (SN)			+	+		
	F23 (SN)			+	+		
	F24 (SN)	+				+	
	F25 (SN)			+	+		
	F26 (SN)			+		+	
	F27 (SI)			+	+		
	F28 (SI)			+	+		
	F29 (SI)			+	+		
	F30(GE)			+		+	

TOTAL POURCENTAGE	5 16.66%	1 3.33%	24 80%	16 53.33%	14 46.66%	0 0%
-------------------	-------------	------------	-----------	--------------	--------------	---------

QUESTION 3. Le genre littéraire du Petit Prince

ETUDIANTS		GENRE LITTERAIRE				
Sexe	CODE	ROMAN	CONTE	MYTHE	AUTRE	JUSTIFICATION
GARÇONS	G1 (SI)		+	+	Mélange	Présence des caractéristiques des deux genres
	G2(SH)		+	+		Mélange entre le conte et le mythe
	G3(SH)		+	+		Conte pour les enfants et mythe pour les adultes
	G4(SH)		+	+		Mélange entre les deux
	G5(SH)		+	+		Mélange entre les deux
	G6(SH)		+	+		Un mélange, une histoire réelle traduite en images
	G7(SN)		+	+		Mélange entre mythe et conte
	G8 (SN)	+	+		Mélange	Mélange entre mythe et roman
	G9(SN)		+	+	Mélange	Entre le conte et le mythe
	G10(SN)		+	+	Hybride	Mélange entre le conte le mythe
TOTAL		1	10	9	4	Sur 10 étudiants
POURCENTAGE		10%	100%	90%	40%	
FILLES	F1(LSH)		+	+		Les caractéristiques des deux genres
	F2 (LSH)		+	+		Mélange entre le conte et le mythe
	F3 (LSH)		+	+		Mélange entre le conte et le mythe
	F4 (LSH)		+	+		Conte:la vie de l'aviateur/mythe:le Petit Prince
	F5 (LSH)		+	+		Il y a les caractéristiques des deux genres
	F6 (LSH)		+	+	Hybride	Mélange entre les deux
	F7 (LSH)		+	+		Il y a les caractéristiques des deux genres en même temps
	F8 (LSH)		+	+		Mélange entre les deux genres
	F9 (LSH)		+	+		Conte et mythe
	F10LSH)		+	+		Les deux
	F11(SN)		+			Il correspond aux caractéristiques du conte
	F12 (SN)	+	+	+		Mélange des genres littéraires
	F13 (SN)		+	+		Il y a les caractéristiques du conte et du mythe
	F14 (SN)	+	+	+	Mélange	C'est un mélange entre trois genres+fin ouverte
	F15 (SN)		+	+	Amalgame	Amalgame entre conte et mythe
	F16 (SN)		+	+	Amalgame	Mélange entre conte et mythe
	F17 (SN)		+	+		Il y a les caractéristiques du conte et du mythe
	F18 (SN)		+	+		Amalgame entre conte et mythe
	F19 (SN)		+	+	Amalgame	Mélange entre les deux
	F20 (SN)		+	+	Mélange	Parce qu'il contient des éléments des deux
	F21 (SN)		+	+	Hybride	Mélange entre le conte et le mythe
	F22 (SN)		+	+		Genre mixte entre les deux
	F23 (SN)		+	+	Hybride	Il y a les caractéristiques du conte et du mythe
	F24 (SN)		+	+		On trouve un peu du conte et un peu du mythe
	F25 (SN)	+	+	+	Hybride	Mélange entre les trois
	F26 (SN)		+	+		Mélange entre le conte et le mythe
	F27 (SI)			+		Parce qu'il n'est pas réel, il n'est pas clair
	F28 (SI)		+	+	Hybride	Mélange entre le conte et le mythe

	F29 (SI)		+	+	Mixte	Fin malheureuse
	F30(GE)		+	+	Hybride	Il y a les caractéristiques des deux genres.
	TOTAL	3	29	29	12	Sur 30 étudiantes
pourcentage		10%	96.66%	96.66%	40%	

QUESTIION 4/ La littéarité

ETUDIANTS		<i>LA LITTERARITE DE L'OEUVRE</i>
Sexe	CODE	
GARÇONS	G1 (SI)	Présence de figures de style, de paraboles, comparaisons et métaphores
	G2(SH)	L'allégorie, les symboles; les paraboles sont des caractéristiques de l'écriture de ST EXUPERY
	G3(SH)	Le style, les métaphores et les proverbes....
	G4(SH)	Mélange des genres et présence des symboles, métaphores, etc.
	G5(SH)	Les métaphores, les images, les symboles, le style et les connotations, etc.
	G6(SH)	Il n'y a aucune relation entre cette œuvre et les textes scientifiques, en plus des figures de style
	G7(SN)	Les caractéristiques du mythe et du conte. Les figures de style
	G8 (SN)	C'est un livre d'une précieuse valeur; il y a des symboles, des comparaisons,des métaphores..
	G9(SN)	C'est une oeuvre destinée aux enfants et aux adultes par son contenu
	G10(SN)	Utilisation de métaphores, symboles, paraboles et comparaisons...
*****	
FILLES	F1(LSH)	Mélange entre le conte et le mythe + emploi de plusieurs figures de style
	F2 (LSH)	Le style simple mais avec des symboles, des allégories et comparaisons...
	F3 (LSH)	L'imagination, la narration... on ne trouve les figures de style que dans les textes littéraires
	F4 (LSH)	L'utilisation des images surtout et il ya des paraboles...
	F5 (LSH)	Le style de l'écrivain, la orale+ la beauté de la langue
	F6 (LSH)	Les symboles (la rose, les baobabs) et un style adéquat à tous (enfants et adultes)
	F7 (LSH)	Les figures de style+des sentiments, alors que dans les textes scientifiques il y a des définitions et des preuves
	F8 (LSH)	Les descriptions, les dessins, les répétitions.....
	F9 (LSH)	Le style, les métaphores...
	F10(LSH)	Le style: connotations et figures de style....
	F11(SN)	La dominance de la fonction poétique, la beauté du style et l'originalité
	F12 (SN)	„Le Petit Prince“ traite des thèmes très importants et donne des idées sur les grandes personnes
	F13 (SN)	L'oeuvre traite des sujets qui concernent la vie et surtout l'homme
	F14 (SN)	Il est très célèbre dans plusieurs pays“même en Chine“ et traduit en 100 langues
	F15 (SN)	Les métaphores, les connotations, le style...
	F16 (SN)	L'organisation spatiotemporelle , le style, les fonctions , la parabole.....
	F17 (SN)	Le genre littéraire, les figures de style, le style compliqué de l'auteur et l'imagination.
	F18 (SN)	Style compliqué, thèmes importants et universels, l'esthétique du style...
	F19 (SN)	L'esthétique dans le style , parfois dans les questions ouvertes
	F20 (SN)	Le style...
	F21 (SN)	Il y a plusieurs critiques destinées aux adultes
	F22 (SN)	Beauté de l'expression mais style simple et important
	F23 (SN)	Les figures de style. L'auteur raconte une histoire ou un récit donc c'est une oeuvre littéraire.

	F24 (SN)	Les ambiguïtés, les images, les figures de style
	F25 (SN)	Le style de l'auteur plein de paraboles
	F26 (SN)	L'oeuvre s'adresse aux adultes et contient plusieurs images....
	F27 (SI)	Les différentes critiques dans l'oeuvre elle même après sa lecture
	F28 (SI)	Le style, les images. Dominance des allusions, ambiguïtés. Le sujet....
	F29 (SI)	Son style est différent des autres. La langue est simple...
	F30(GE)	Il y a beaucoup de figures de style....
*****	

DEUXIEME PARTIE : Saisir les titres/ thèmes :

ETUDIANTS		<i>TITRES PROPOSES</i>					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAITn:4	EXTRAITn:5	EXTRAITn:6
G A R C O N S	G1 (SI)	La fleur	La terre	Les enfants et les grandes personnes	La solitude	Le renard et le Petit Prince	Aux lecteurs
	G2(SH)	La fleur du Petit Prince	Le businessmen	Les grandes personnes	L'isolement et La solitude	La ruse contre la force	Au désert
	G3(SH)	Le Petit Prince et sa fleur	La planète de la terre	Les hommes matérialistes	La connaissance du Petit Prince	La rencontre du renard avec le Petit Prince	Le désert en Afrique
	G4(SH)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	L'aviateur et le Petit Prince	Le Petit Prince et le renard	Au voyage
	G5(SH)	La fleur	L'allumeur de réverbères	La pensée des grandes personnes	La connaissance du Petit Prince	Rencontre du renard	La dernière rencontre
	G6(SH)	Les habitudes de la fleur	L'étude de la terre	Les habitudes des vieux	Le nouveau ami du Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	Au désert
	G7(SN)	La fleur du Petit Prince	Le Petit Prince et le businessmen	Le Petit Prince et les grandes personnes	Le Petit Prince Et l'aviateur	Le Petit Prince et le renard	Le Petit Prince et ses lecteurs
	G8 (SN)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	Le mouton	Le Petit Prince et le renard	L'Afrique
	G9(SN)	La fleur	Le retour à la terre	Les grandes personnes	Dans le Sahara	Le Petit Prince et le renard	La fin du voyage du PP
	G10(SN)	La fleur	La terre	La vision des grandes personnes	La situation de l'auteur au désert	Le Petit Prince et le renard	Le désert
*****		*****	*****	*****	*****	*****	*****
	F1(LSH)	La fleur cherche à être plus belle qu'avant....	Les dimensions de la terre	Les grandes personnes aiment les chiffres	La rencontre du Petit Prince Et de l'aviateur	Entretien entre le Petit Prince et le renard	Il faut juger avec conscience
	F2 (LSH)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	La reconnaissance du Petit Prince	La rencontre du renard et du Petit Prince	La disparition du Petit Prince

F3 (LSH)	La beauté d'une fleur	La terre	La vue des grandes personnes sur les choses	La connaissance du Petit Prince	L'amitié du Petit Prince et le renard	Ne me laissez pas triste !
F4 (LSH)	La jeune fille	Une planète : « La terre »	La vision matérielle des hommes	Une panne dans le désert	Le renard et le Petit Prince	SANS REPONSE
F5 (LSH)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	Le Petit Prince au désert du Sahara	L'essentiel est visible par le coeur	Voyage au désert
F6 (LSH)	La rose du Petit Prince	La description de terre	Les grandes personnes	Au désert	<i>Le dialogue entre Petit Prince et le renard</i>	Le retour du Petit Prince à sa planète
F7 (LSH)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	Le premier jour dans le désert	Le renard	SANS REPONSE
F8 (LSH)	Le Petit Prince identifie sa belle rose	Le Petit Prince identifie les six continents	La pensée des grandes personnes dans les choses	L'auteur décrit sa situation dans le désert	Un dialogue entre le Petit Prince et le renard	L'auteur cherche le Petit Prince
F9 (LSH)	Le Petit Prince et sa fleur	La terre	Les apparences trompeuses des grandes personnes	La connaissance du Petit Prince	Dialogue entre le Petit Prince et le renard	Le désert d'Afrique
F10(LSH)	Les aventures du Petit Prince	La planète de la terre	Les caractères des grandes personnes	Le Petit Prince dans le désert du Sahara	L'amitié du Petit Prince avec le renard	Le Petit Prince avec ses amis dans le désert
F11(SN)	L'orgueil et la beauté de la fleur	Diversité et grandeur de la terre	L'innocence et la naïveté des enfants	La rencontre avec le Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	Voyage en Afrique
F12 (SN)	La rose du Petit Prince	La description de la terre	Les grandes personnes	La rencontre du Petit Prince	La rencontre du Petit Prince avec le renard	L'invitation pour voyager un jour en Afrique
F13 (SN)	La naissance de la rose du Petit Prince	Présentation de la planète terre	Les grandes personnes	La rencontre avec le Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	La mort
F14 (SN)	Le Petit Prince avec sa fleur	La définition de la terre	La pensée des grandes personnes	La solitude du Petit Prince	La conversation entre le Petit Prince et le renard	Au désert
F15 (SN)	La vie quotidienne du Petit Prince et la fleur	La terre	L'esprit des grandes personnes	L'aviateur et la connaissance avec le Petit Prince	La rencontre du renard avec le Petit Prince	SANS REPONSE
F16 (SN)	Le Petit Prince et sa fleur	Introduction à ce que contient la planète	La mentalité des grandes personnes	Le Petit Prince Et Saint Exupéry (rencontre)	La rencontre avec le renard	Conclusion du voyage Petit Prince
F17 (SN)	La fleur du Petit Prince	La terre	Les chiffres ne sont pas....	La rencontre de l'auteur avec le Petit Prince	La rencontre avec le renard	Les conseils du Petit Prince
F18 (SN)	Le Petit Prince et la fleur	La terre	L'horreur des chiffres par les grandes personnes	La rencontre surprise avec le Petit Prince	La rencontre du renard avec le Petit Prince	Les souhaits de l'aviateur de retrouver le Petit Prince

F19 (SN)	Le Petit Prince avec sa rose	La terre	Les grandes personnes	<u>L'aventure de .PP.</u>	Le dialogue entre le Petit Prince et le renard	Le conseil de Petit Prince
F20 (SN)	Description des préparations...	Numération	Comment on doit être avec les grandes personnes	L'auteur raconte sa panne dans le désert	Conversation entre le Petit Prince et le renard	Appel aux lecteurs
F21 (SN)	La toilette mystérieuse	L' univers	Les chiffres et les grandes personnes	La panne au désert	Le Petit Prince et le renard	Le souhait de l'aviateur
F22 (SN)	La rose et le Petit Prince	La terre	Les grandes personnes	Le Petit Prince et l'aviateur	Le renard et le Petit Prince	Voyage en Afrique
F23 (SN)	La rose du Petit Prince	Les caractéristiques de la terre	Les grandes personnes	Les paroles du Petit Prince	Un dialogue entre le renard et le Petit Prince	L'auteur cherche le Petit Prince
F24 (SN)	La fleur	La terre	Les idées des grandes personnes	La rencontre avec le Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	Dans l'attente du Petit Prince
F25 (SN)	La belle fleur	La terre	Les idées des grandes personnes	L'histoire de l'auteur	Un dialogue avec le renard	Une invitation pour voyager en Afrique
F26 (SN)	La fleur	La terre	Les chiffres chez les adultes	Le désert	Le Petit Prince et le renard	L'Afrique dans le désert
F27 (SI)	La beauté de la fleur	La valeur de la terre et ses dimensions	Les grandes personnes	Conversation entre l'auteur et le Petit Prince	Dialogue entre le renard et le Petit Prince	Un conseil pour un voyageur donné par l'auteur
F28 (SI)	La fleur orgueilleuse du Petit Prince	La terre à travers le Petit Prince	Les grandes personnes et leur réflexion sur les choses	L'échange de parole entre et le Petit Prince	Le dialogue entre le renard et le Petit Prince	En Afrique, au désert
F29 (SI)	La fleur et le Petit Prince	La planète terre	Les grandes personnes	L'aviateur et le Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	Un jour en Afrique
F30(GE)	Le Petit Prince et la fleur	La planète	La vision des grandes personnes	Le dialogue entre l'auteur et le Petit Prince	Le Petit Prince et le renard	Le désert
*****	*****	*****	*****	*****	*****	*****

QUESTION 2 / Saisir les macrostructures :

ETUDIANTS		N O M B R E D E P H A S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAITn:4	EXTRAI Tn:5	EXTRAITn:6
G A R C O N S	G1 (SI)	3 Phases	2 Phases	1 Phase	2 Phases	1 Phase	3 Phases
	G2(SH)	2 Phases	2 Phases	2 Phases	2 Phases	3 Phases	1 Phase
	G3(SH)	Sans Réponse	1 Phase	1 Phase	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phase	1 Phase
	G4(SH)	3 Phases	X Phases	2 Phases	3 phases (SI-DE -SF)	1 Phase	Sans Réponse
	G5(SH)	3 Phases	3 Phases	1 Phase	2 Phases	1 Phase	1 Phase
	G6(SH)	3 Phases	3 Phases	3 Phases	3 Phases	3 Phases	3 Phases
	G7(SN)	3 Phases	3 Phases	1 Phase	3 Phases (SI-DE -SF)	2 Phases	1 Phase
	G8 (SN)	3 Phases	Sans Réponse	1 Phase	3 Phases (SI-DE -SF)	2 Phases	Sans Réponse
	G9(SN)	Sans Réponse	2 Phases	1 Phase	X Phases	2 Phases	1 Phase
	G10(SN)	X Phases	X Phases	1 Phase	X Phases	Sans Réponse	Sans Réponse
	F1(LSH)	X Phases	3 Phases	X Phases	1 Phase (DEV)	1 Phase	Sans Réponse
	F2 (LSH)	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phases (SI-DE -SF)	3Phases (SI-DE -SF)	3Phases (SI-DE -SF)	3Phases (SI-DE -SF)	2 Phases (SI-DE)
F3 (LSH)	1 Phase	Sans Réponse	1 Phase	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phases	1 Phase	
F4 (LSH)	Sans Réponse	2 Phases	1 Phase	X Phases	3 Phases	1 Phase	
F5 (LSH)	3 Phases	2 Phases	Sans Réponse	3 Phases (SI-DE -SF)	1 Phase	2 Phases	
F6 (LSH)	2 Phases (SI-DE)	1 Phase (DE)	2 Phases (SI-DE)	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phases	1 Phase	
F7 (LSH)	3 Phases	X Phases	1 Phase	2 Phases	X Phases	Sans Réponse	
F8 (LSH)	3 Phases	2 Phases	3 Phases	3 Phases (INT-DEV- CONC)	3 Phases	3 Phases	
F9 (LSH)	2 Phases	3 Phases	1 Phase	X Phases	3 Phases	Sans Réponse	
F10LSH)	Sans Réponse	3 Phases (SI-DE -SF)	2 Phases	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phases	1 Phase	
F11(SN)	Sans Réponse	3 Phases	1 Phase	3 Phases (INT-DEV- CONC)	1 Phase	X Phases	
F12 (SN)	1 Phase	2 Phases	Sans Réponse	2 Phases	1 Phase	1 Phase	
F13 (SN)	3 Phases	2 Phases	3 Phases	2 Phases	1 Phase	1 Phase	

F14 (SN)	X Phases	2 Phases	Sans Réponse	X Phases	6 Phases	Sans Réponse
F15 (SN)	1 Phase	2 Phases	1 Phase	3 Phases	1 Phase	2 Phases
F16 (SN)	X Phases	X Phases	Sans Réponse	3 Phases (INT-DEV-CONC)	1 Phase	X Phases
F17 (SN)	1 Phase	2 Phases	2 Phases	2 Phases (INT-DEV)	1 Phase	1 Phase
F18 (SN)	X Phases	X Phases	1 Phase	X Phases	X Phases	1 Phase
F19 (SN)	1 Phase (SI)	2 Phases	3 Phases (plan dialectique)	2 Phases	1 Phase (DEV)	1 Phase (DEV)
F20 (SN)	2 Phases	2 Phases	1 Phase	X Phases	1 Phase	Sans Réponse
F21 (SN)	3 Phases	3 Phases	3 Phases	3 Phases	1 Phase(un dialogue)	1 Phase(un souhait)
F22 (SN)	3 Phases	3 Phases	Sans Réponse	Sans réponse	1 Phase (déroulement des événements)	1 Phase
F23 (SN)	3 Phases (INT-DEV-CONC)	3 Phases	3 Phases	3 Phases (INT-DEV-CONC)	3 Phases	3 Phases (INT-DEV-CONC)
F24 (SN)	2 Phases	X Phases	2 Phases	3 Phases (INT-DEV-CONC)	2 Phases	X Phases
F25 (SN)	Sans Réponse	2 Phases	X Phases	3 Phases	1 Phase	Sans Réponse
F26 (SN)	1 Phase (DEV)	2 Phases (INT-DEV)	1 Phase (DEV)	3 Phases (INT-DEV-CONC)	1 Phase (DEV)	1 Phase (DEV)
F27 (SI)	2 Phases	3 Phases (SI- DE- SF)	2 Phases	3 Phases (SI -DE-SF)	X Phases	1 Phase
F28 (SI)	2 phases	1 Phase	1 Phase	3 Phases	1 Phases	X Phases
F29 (SI)	3 Phases (INT –DEV-CONC)	3 Phases (INT –DEV-CONC)	2 Phases (INT –DEV)	3 Phases (INT-DEV-CONC)	1 Phase (DEV)	1 Phase (DEV)
F30(GE)	2 Phases	2 Phases	Sans Réponse	2 Phases	1 Phase	1 Phase

QUESTION n:3 / Saisir les microstructures

ETUDIANTS		R E P O N S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAITn:4	EXTRAI Tn:5	EXTRAITn:6
	G1 (SI)	L'imparfait	1- y=nous 2-c-à-d= explication 3-la terre est grande	V1= imagination V2= grandes	Surpris au lever du jour	V1=le renard V2=sans réponse V3=dit le Petit Prince	V1= sans réponse V2=il V3= il
	G2(SH)	L'imparfait	1-y=la terre 2- c-à-d= explication 3- pour justifier	V1= sans réponse V2=grandes	Ma surprise est grande quand....	V1= il V2= de V3= t-it	V1= sans réponse V2= il V3= il
	G3(SH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1= image V2= grandes	4 expressions imaginez le temps	V1= le renard V2=reste avec moi V3= sans réponse	V1=il V2=il V3=il
	G4(SH)	L'imparfait	-1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-c' une étude statistique	V1= sans réponse V2= grandes	Sans réponse (3 expressions du temps)	V1=il V2= sans réponse V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
	G5(SH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1= sans réponse V2= grandes	Tout d'un coup (4 expressions de temps)	V1= le renard V2= sans réponse V3=le Petit Prince	V1=il V2= sans réponse V3= sans réponse
	G6(SH)	L'imparfait	1-- y=la terre 2-- c-à-d= signification 3-le nombre de personnes	V1=maison V2=grandes	Surprise (3 expressions de temps)	V1= le renard V2=reste avec moi V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
	G7(SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-expliquer,des statistiques	V1=idée V2= grandes	1-Sans réponse 2- toutes les expressions	V1= le renard V2= sans réponse V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
	G8 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-donner le résultat	V1=maison V2=grandes	Soudainement 4 expressions de temps	V1=il V2=apprivoise V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
	G9(SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- conclusion et doute	V1=vie V2=grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1= lui V2= aide V3=le Petit P	V1=il V2=il V3=il
	G10(SN)	L'imparfait	1- y=nous 2- c-à-d= reformulation 3- pour bien expliquer	V1=image V2=grandes	Tout à coup Ainsi jusqu'à ainsi	V1= sans réponse V2= répond V3= t-il	V1=il V2=il V3=il

F1(LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= récapitulatif 3-pour expliquer	V1=maison V2=grandes	Tout à coup 4 expressions de temps	V1= il V2= sans réponse V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F2 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= justification 3-comparer entre la terre et les différentes planètes	V1=maison V2=grandes	Soudain 5 expressions de temps	V1= dessinez V2= il V3= sans réponse	V1=il V2=qui V3=et
F3 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication conclusion 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Soudainement 4 expressions de temps	V1=il V2=reste V3= le Petit Prince	V1=et V2=qui V3=et qui
F4 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 3 expressions de temps	V1=il V2= sans réponse V3=il	V1=il V2=il V3=il
F5 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- pour mieux expliquer	V1= Sans réponse V2=grandes	Soudain 2 expressions de temps	V1=il V2= sans réponse V3=il	V1= sans réponse V2=sans réponse V3= sans réponse
F6 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= expliquer 3-description de la terre	V1=maison V2=grandes	Tout à coup Le premier soir Au lever du jour	V1=le renard V2= sans réponse V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F7 (LSH)	L'imparfait	1-- y=nous 2- c-à-d= définir 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 5 expressions de temps	V1= le renard V2= sans réponse V3=il	V1=il V2=il V3=il
F8 (LSH)	L'imparfait	1-la terre 2- c-à-d= expliquer 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Brusquement 4 expressions de temps	V1=il V2= sans réponse V3=il	V1=il V2=il V3=on
F9 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-le classement	V1=maison V2=grandes	Soudainement 4 expressions de temps	V1= le renard V2=apprivoise z moi V3= le Petit Prince	V1=qui V2=il V3=il
F10LSH)	L'imparfait	1-y= le Petit Prince 2- c-à-d= explication 3-plusieurs peuples	V1=vision V2= grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1=il V2= Sans réponse V3=il	V1=il V2=il V3=il
F11(SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= conclure 3- Sans réponse	V1=maison V2=grandes	Soudainement 3 expressions de temps	V1= le renard V2=aide V3= le Petit Prince	V1=a V2=il V3=qui

F12 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- le géographe doit compter	V1= personnalité V2= grandes	Sans réponse 2 expressions de temps	V1= le renard V2= apprivoiser V3= le renard	V1= Sans réponse V2=qui V3=il
F13 (SN)	L'imparfait	1-y=le géographe 2-c-à-d=en résumant 3-pour attirer les grandes personnes	V1=dernière V2=grandes	Soudain 3 expressions de temps	V1= le renard V2= Apprivoise- moi V3= le Petit Prince	V1= Sans réponse V2= Sans réponse V3=et qui
F14 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-indication de personnages	V1=situation V2= Sans réponse	Etonné 3 expressions de temps	V1=il V2= Sans réponse V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F15 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= préciser 3- Sans réponse	V1=maison V2=grandes	Soudain 3 expressions de temps	V1= le renard V2= Sans réponse V3= Sans réponse	V1=il V2=il V3=il
F16 (SN)	L'imparfait	1-y=la planète 2-c-à-d= expliquer 3-monde des chiffres et pas de sentiments	V1= beauté V2=grandes	Soudain (les verbes sont encadrés)	V1= Sans réponse V2=aide V3= le Petit Prince	V1=qui V2=avec V3=tu
F17 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- le Petit Prin s'intéresse aux chiffres	V1=maison V2=grandes	Brusquement 3 expressions de temps	V1= le renard V2= apprivoiser V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F18 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= illustration 3- Sans réponse	V1=maison V2=grandes	Tout à coup 3 expressions de temps	V1= le renard V2= apprivoise V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F19 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Tout à coup Brusquement 3 expressions de temps	V1= sans réponse V2= sans réponse V3=le Petit P	V1=il V2=il V3=il
F20 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 2 expressions de temps	V1= sans réponse V2=apprivoise V3= sans réponse	V1=s'il V2=s'il V3=s'il
F21 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-pour montrer que la terre est vaste	V1=maison V2=grandes	Le miracle Lorsque 4 expressions de temps	V1== sans réponse V2== sans réponse V3= le renard	V1=il V2=il V3=il

F22 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-pour analyser bien et pour donner des informations	V1=image V2=grandes	Sans réponse 2 expressions de temps	V1=le renard V2=répond- moi V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F23 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-l'auteur compte	V1= Sans réponse V2= grandes	Soudain 3 expressions de temps	V1=le renard V2= Sans réponse V3= Sans réponse	V1=il V2=il V3=il
F24 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-l'autre vision des personnes	V1=maison V2=grandes	Soudainement 3 expressions de temps	V1=il V2=attend V3=le renard	V1= Sans réponse V2=il V3=et
F25 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3- Sans réponse	V1= maison V2=grandes	Sans réponse 5 expressions de temps	V1=le renard V2=le petit Prince V3= Sans réponse	V1=il V2=il V3=il
F26 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3- Sans réponse	V1= Sans réponse V2=grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1=le renard V2= Sans réponse V3= Sans réponse	V1=il V2=il V3=il
F27 (SI)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-parce qu'il y a des calculs	V1=maison V2=grandes	Soudain 3 expressions de temps	V1=le renard V2=dessine- moi V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F28 (SI)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-texte scientifique (vérités générales)	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 5 expressions de temps	V1=le renard V2= apprivoisez V3= le Petit Prince	V1=qui V2=il V3=il
F29 (SI)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-analyser et donner des informations	V1=image V2=grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1=le renard V2=répond- moi V3=Le Petit Prince	V1= Sans réponse V2= Le Petit Prince V3= Sans réponse
F30(GE)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- pour bien expliquer	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1= le renard V2=répondez V3= t-il	V1= sans réponse V2= sans réponse V3= sans réponse

QUESTION 4/ Distinguer correctement les types de textes

ETUDIANTS		R E P O N S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAIT n:4	EXTRAIT n :5	EXTRAITn:6
G A R C O N S	G1 (SI)	Narratif L'auteur narre	Expositif / argumentatif Il y a des arguments	Comparatif : entre les grandes personnes et enfants	Narratif L'auteur narre	Conversation Entre le Petit Prince et le renard	Impératif (ordre)
	G2(SH)	Narratif L'auteur narre	Expositif / argumentatif	argumentatif L'auteur argumente	Narratif L'auteur narre	Dialogue	Impératif
	G3(SH)	Narratif/ Descriptif l'auteur narre et décrit	Descriptif	Descriptif	Narratif	Narratif	Narratif
	G4(SH)	Narratif L'auteur raconte	Explicatif	Descriptif	Narratif	Dialogue	Narratif
	G5(SH)	Narratif L'auteur raconte	Explicatif L'auteur explique	Narratif (c'est une histoire)	Narratif (c'est une histoire)	Dialogue Entre le Petit Prince et le renard	Narratif SANS REPONSE
	G6(SH)	Narratif Histoire narrée	Expositif	Argumentatif	Narratif	Dialogue	Narratif
	G7(SN)	Narratif L'auteur raconte	Explicatif Il y a c-à-d	Explicatif L'auteur explique	Narratif (c'est ainsi	Narratif Histoire du Petit Prince)	Descriptif (il décrit l'Afrique et l'enfant)
	G8 (SN)	Descriptif l'auteur décrit	Scientifique l'auteur explique	injonctif	Narratif	Narratif	Descriptif L'auteur décrit l'Afrique
	G9(SN)	Descriptif imparfait	Narratif	Narratif	Narratif	Dialogue	Impératif
	G10(SN)	Narratif L'auteur raconte	Explicatif	Descriptif	Impérati f	Dialogue	Impératif
	F1(LSH)	Narratif L'auteur relate des faits	Explicatif	Descriptif	Narratif	Dialogue	Impératif
	F2 (LSH)	Narratif	Expositif	Narratif / argumentatif	Narratif	Dialogue	Narratif
	F3 (LSH)	Descriptif La fleur s'épanouit	Expositif	SANS REPONSE	Narratif	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F4 (LSH)	Narratif / descriptif (Imparfait)	Argumentatif L'auteur justifie	Narratif	Narratif/ descriptif	Dialogue	Impérati f

F5 (LSH)	Narratif	Explicatif	Explicatif / descriptif	Narratif	Narratif / dialogue	Descriptif / dialogue
F6 (LSH)	Narratif	Descriptif	Narratif	Narratif	Dialogue	SANS REPONSE
F7 (LSH)	Narratif Narrer la vie du Petit Prince	Descriptif	Affirmatif	SANS REPONSE	Descriptif L'auteur décrit	SANS REPONSE
F8 (LSH)	Descriptif Décrire la rose	Narratif (identifier les six continents)	Narratif	Narratif	Narratif	Narratif
F9 (LSH)	Narratif	Expositif	SANS REPONSE	Narratif	Narratif	SANS REPONSE
F10(LSH)	Narratif	Narratif	Descriptif	Narratif	Narratif	Narratif
F11(SN)	Descriptif L'imparfait	Explicatif	Narratif	Narratif	Dialogue	Narratif
F12 (SN)	SANS REPONSE	Descriptif	Descriptif	Narratif	Narratif	SANS REPONSE
F13 (SN)	Description de la rose	Descriptif	Argumentatif	Narratif	Narratif	Narratif
F14 (SN)	Narratif Comportement de la rose	Descriptif Présente des	Explicatif	Narratif	Poétique	Injonctif ordre
F15 (SN)	Narratif imparfait	SANS REPONSE	Dialogue	Dialogue+ narration	Interview	impératif
F16 (SN)	Narratif imparfait	Description (chiffres)	Narratif	Narratif	Dialogue	Prière
F17 (SN)	Narratif imparfait	descriptif	explicatif	Narratif	Narratif	Narratif
F18 (SN)	Narratif imparfait	Descriptif	Narratif	Narratif	Narratif	Narratif
F19 (SN)	Narratif imparfait	Explicatif	Argumentatif =opinion	Narratif	Dialogue	Impératif
F20 (SN)	Narratif Narrer un conte	Explicatif	SANS REPONSE	Narratif	Dialogue	Exortatif
F21 (SN)	Narratif L'auteur narre	Explicatif	Explicatif	Narratif	Dialogue	Injonctif
F22 (SN)	Descriptif	Explicatif	Argumentatif	SANS REPONSE	Injonctif	SANS REPONSE
F23 (SN)	Descriptif Présente sarose	Narratif L'auteur narre	Narratif L'auteur narre	Narratif L'auteur narre	Narratif L'auteur narre	Narratif L'auteur narre
F24 (SN)	Narratif Car il y a des descriptions	Argumentatif	Explicatif	Narratif	Narratif	Injonctif Car impératif
F25 (SN)	Narratif (Imparfait)	Explicatif chiffres	SANS REPONSE	Narratif Passé composé	Dialogue entre le renard et PP	SANS REPONSE
F26 (SN)	Narratif	Explicatif	Explicatif	Narratif	Narratif Rencontre avec le renard	Impératif
F27 (SI)	Descriptif L'auteur décrit la fleur	Informatif	Narratif	Narratif	Dialogue	Conseil
F28 (SI)	Narratif (Imparfait)	Expositif	Narratif	Narratif	Narratif	Narratif

	F29 (SI)	Descriptif Explique la rencontre du PP	Explicatif	Argumentatif	Narratif	Dialogue	SANS REPONSE
	F30(GE)	Descriptif Description	Explicatif	Explicatif	Narratif	Dialogue	Descriptif

QUESTION 5 : Reconnaître la littérature

ETUDIANTS		R E P O N S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAIT n:4	EXTRAIT n :5	EXTRAITn:6
G A R C O	G1 (SI)	Toilette mystérieuse, la rose ne voulait pas...	Deux milliards de grandes personnes/ véritable armée	Comme c'est joli !	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Les points d'exclamation
	G2(SH)	La fleur=symbole Comme les coquelicots	SANS REPONSE	Comme c'est joli ! Comme ça	Le Sahara=la solitude Comme si j'avais été frappé...	Renard= ruse On ne voit bien qu'avec le cœur l'essentiel.....	Cheveux d'or
	G3(SH)	La fleur =beauté comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G4(SH)	Comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G5(SH)	La fleur =beauté comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comparaison	Proverbe (dernière phrase)	Le désert= symbole de calme
	G6(SH)	Toilette mystérieuse Comparaison Rayonnement de beauté	Une véritable armée	Comparaisons : comme ça, comme c'est joli !	Mille milles Comme...	Tu es bien joli	SANS REPONSE
	G7(SN)	Symbole:la fleur comme	SANS REPONSE	Comme ça Comme c'est joli !	Comme si...	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
	G8 (SN)	Comparaisons	Symboles= renard et rose	comparaison	comparaison	Invisible pour les yeux	SANS REPONSE
	G9(SN)	La fleur	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G10(SN)	Bouton énorme / chambre verte comme	SANS REPONSE	Comme ça Comme c'est joli !	Comme si...	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
N S	F1(LSH)	Comparaison chambre verte s'habillait	L'allumeur de réverbères= Symbole	Comme ça Comme c'est joli !	comme	allégorie	SANS REPONSE
	F2 (LSH)	comparaison	SANS REPONSE		comparaison	parabole	SANS REPONSE

F3 (LSH)	La fleur s'habillait/ Symbole/ métaphore	Le renard La rose	SANS REPONSE	Comme si j'avais été frappé par la foudre....	On ne voit bien qu'avec le cœur	SANS REPONSE
F4 (LSH)	Comparaison	SANS REPONSE	Comme ça Comme c'est joli !	Comme si j'avais été frappé par la foudre....	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F5 (LSH)	La fleur+ comme	SANS REPONSE	SANS REPONSE	comme	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F6 (LSH)	Comme+la fleur+la femme....	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme	SANS REPONSE	L'étoile= le futur
F7 (LSH)	Comme	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F8 (LSH)	La fleur/ la jeune fille= symboles	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Des cheveux d'or, l'étoile...
F9 (LSH)	La fleur symbole comme	SANS REPONSE	Les grandes personnes ; connotation de l'expérience	Comme Mouton	Renard=ruse	Désert= immensité et éloignement
F10LSH)	La fleur, comme, chambre verte	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F11(SN)	Comme	Une véritable armée de	Briques roses	Comme Sur le sable ...mille milles	On ne voit bien.....les yeux	L'étoile
F12 (SN)	Sa toilette... S'habillait Comme Fleur=symbole	Vaniteux Les grandes personnes Une rose	Les grandes personnes	Comme si	On ne voit bien.....les yeux	Le désert L' étoile
F13 (SN)	La rose =la femme Comme	Businessmen Ivrogne Allumeur de réverbères	SANS REPONSE	Comme	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F14 (SN)	Comme	La terre n'est pas une planète quelconque	Briques roses Comme ça	SANS REPONSE	L'essentiel est invisible pour les yeux	SANS REPONSE
F15 (SN)	Comparaison	Rose=femme Renard= ennemi	SANS REPONSE	Comme si Petit bonhomme extraordinaire	On ne voit bien.....les yeux	Juste sous l'étoile
F16 (SN)	Comparaison Chambre verte Toilette	Symboles= Rose, roi , géographe	SANS REPONSE	Comparaison	Métaphore	SANS REPONSE
F17 (SN)	Comparaison La fleur = femme	Symbole Rose=femme	Comme c'est joli= comparaison	Comparaison	Renard=ruse intelligence	Etoile=lumière Désert=fin
F18 (SN)	La fleur = femme comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme si	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F19 (SN)	La fleur = femme comparaison	Planète quelconque	Colombes sur le toit	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F20 (SN)	comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or

F21 (SN)	comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Plus isolé qu'un..... Comparaisons	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F22 (SN)	comparaison	Pas de figures de style	SANS REPONSE	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F23 (SN)	Comparaison La jeune fille – la fleur	Les grandes personnes=les gens qui ont une valeur pour l'auteur	SANS REPONSE	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	L'étoile Les cheveux d'or
F24 (SN)	Comparaison S'habillait... rayonnement	Pas de figures de style	SANS REPONSE	Plus isolé qu'un..... Comparaisons Dessine-moi	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F25 (SN)	comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F26 (SN)	Comparaison La fleur = la femme, la vie	La terre=la mère, le pays, la nation	SANS REPONSE	comparaison	Renard=ruse et intelligence	Désert= mort
F27 (SI)	Comparaison La fleur =symbole Chambre verte	SANS REPONSE	Comme c'est joli	Comme si	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F28 (SI)	Comparaison La fleur = la femme	SANS REPONSE	Les chiffres= l'argent	Plus isolé qu'un..... Comparaisons	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F29 (SI)	Comparaison installation	Pas de figures de style	SANS REPONSE	Comme si	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F30(GE)	comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme si	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or Un peu sous l'étoile

QUESTION 6/ CORRECTIONS/ REMARQUES

ETUDIANTS		R E P O N S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAIT n:4	EXTRAIT n :5	EXTRAITn:6
G A R C O N S	G1 (SI)	Les idées sont mélangées Il n' y a pas de jeune fille	Un renard et une rose	Les idées sont incomplètes	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Parce que = donc
	G2(SH)	SANS REPONSE	Cinq continents	SANS REPONSE	Ni à supprimer	En dépit=pour	SANS REPONSE
	G3(SH)	SANS REPONSE	Cinq continents	Les hommes aiment l'argent	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G4(SH)	La 1ère phrase est à la fin	<i>Cinq/ Trop de chiffres</i>	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Il y a des répétitions dans la fin	SANS REPONSE
	G5(SH)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	<u>Pour les yeux= pour le cœur</u>	SANS REPONSE
	G6(SH)	SANS REPONSE	Cinq Le renard et la rose ne sont pas des personnes	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G7(SN)	Mettre la 1ère phrase à la fin. Il n'y a pas de jeune fille	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G8 (SN)	La jeune fille= la rose	Cinq continents	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Pour les yeux= pour le cœur	SANS REPONSE
	G9(SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G10(SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F1(LSH)	La jeune fille =fleur Mettre la 1ère phrase à la fin.	Dira=disait	Ils = elles N'aiment pas=aiment	Ni à supprimer	Le cœur=les yeux	Ou=et D'être=soyez
	F2 (LSH)	Il n'y a pas de jeune fille Sortirait n'est pas le genre narratif	Cinq Invention de l'électricité	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F3 (LSH)	La jeune fille= la fleur	Le renard et la rose ne sont pas des personnes	Les grandes personnes aiment les chiffres	J'ai frotté Puis.....	Les yeux=le cœur Pour se souvenir	alors
	F4 (LSH)	SANS REPONSE	Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F5 (LSH)	La 1 ère phrase n'est pas à sa place	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F6 (LSH)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Ils aiment les chiffres	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F7 (LSH)	SANS REPONSE	Je vous dis Je vous dirai	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F8 (LSH)	SANS REPONSE	Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE

F9 (LSH)	La 1ère phrase à la fin	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F10(LSH)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F11(SN)	La 1ère phrase à la fin	SANS REPONSE	Ils aiment les chiffres	Il y a 6 ans n'est pas à sa place	L'aviateur= pp Le pp=renard	Je vous en supplie
F12 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F13 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Pour les yeux=le cœur	SANS REPONSE
F14 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Mille milles	SANS REPONSE
F15 (SN)	SANS REPONS	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Les yeux=le cœur	SANS REPONSE
F16 (SN)	Contradiction à la fin	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F17 (SN)	La 1ère phrase à la fin	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F18 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Je veux bien t'approuver
F19 (SN)	SANS REPONSE	2 milliards =1milliard	Ils aiment les chiffres	Frottait faisais	Le cœur	parce que soyez gentils
F20 (SN)	Il n'y a pas d'introduction	Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F21 (SN)	Jeune fille =fleur	Le renard et la rose ne sont pas des personnes	SANS REPONSE	J'ai bien regardé	Dépit=malgré ce n'est pas sa place	Parce que soyez gentils
F22 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F23 (SN)	Il n' y a pas de jeune fille	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Les yeux=le cœur	SANS REPONSE
F24 (SN)	Les figures de style La jeune fille donc	Six =cinq 2 ème paragraphe	Ils aiment les chiffres	Ni à supprimer	Pour le cœur En dépit de	Ou Première phrase est floue
F25 (SN)	La jeune fille =la petite rose	Cinq	Ils aiment les chiffres	Je ferai J'ai fait	Dira=dit Les yeux = le cœur / car=et	Parce que= alors
F26 (SN)	SANS REPONSE	Six= cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F27 (SI)	SANS REPONSE	Vaniteux= ambigü Le renard et la rose ne sont pas des personnes	aiment	SANS REPONSE	Dira = dit	Parce que = intrus
F28 (SI)	La 1ère phrase au milieu	Six= Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	La 1ère phrase au milieu
F29 (SI)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Il y a un dialogue	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F30(GE)	SANS REPONSE	Six= Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE

TROISIEME PARTIE/ « savoir interpréter les images ».

ETUDIANTS		REPONSES				
Sexe	CODE	Que représente cette image ?	LES COULEURS	LA FORME DES LIGNES	L'ETOILE	Cette image évoque

GARÇONS	G1 (SI)	La vie et les malheurs du PP	La simplicité et le malheur	Grands et droits, elles expriment la grande imagination et la solitude.	La planète et l'espace du PP	Donc on peut considérer son histoire comme magnifique
	G2(SH)	Le désert	Le noir :pessimiste, triste Le blanc l'optimiste, joyeux	Bien droites, horizontale	Ses voyages, ses espaces	La tristesse du PP, et la fin malheureuse.
	G3(SH)	Le désert et une étoile	Le noir: l'obscurité, la tristesse et l'inconscience Le blanc; la paix	Sans réponse	La supériorité , le niveau. La nuit	Sans réponse
	G4(SH)	La fin de l'histoire et la mort du PP	Le noir: désigne la nuit et la guerre. Le blanc la paix	Le desert	La nuit	Sans réponse
	G5(SH)	Un paysage calme	La tristesse, le malheur, le vide	Horizontales, la vie n'est pas instable	L'espace + la nuit	La fin de l'histoire où elle se termine mal et on peut dire ouverte
	G6(SH)	Deux traits vertical et horizontal	Il y a une petite étoile et deux différentes routes	Sans réponse	Il exprime ses voyages aux différentes routes	Tristesse, disparition et malheur
	G7(SN)	Le désert pendant la nuit	La tristesse	Sans réponse	L'avenir	La fin triste de l'œuvre
	G8 (SN)	Le sable (le sahara) pendant la nuit, une nuit éclairée	Le noir: la mort du PP Le blanc: l'espoir d'un retour	Le vide qui caractérise la vie de l'auteur	Un point d'espoir dans une mer de désespérance	Un sentiment de tristesse
	G9(SN)	Le désert en nuit	Quelque chose de passé	Symbolise le sable large, la richesse de sahara	L'espoir, la nuit, la fin	pessimiste
	G10(SN)	Le désert de sahara	Le noir: la tristesse Le blanc: l'amour, la joie	Verticale/ diagonale	L'espoir	La disparition du PP
FILLES	F1(LSH)	L'univers du PP, la terre et l'air	L'optimisme et le pessimisme	Sans réponse	But à atteindre	Quand on est encore vivant, chacun de nous doit avoir un objectif à réaliser.
	F2 (LSH)	Le désert	Quelqu'un qui est triste	Les dunes du sahara	L'astéroïde du PP	La fin triste de l'histoire
	F3 (LSH)	Le désert et le ciel	Le noir: c'est le coté pisémiste Le blanc: c'est le coté optimiste.	Orizental : l'étendue de la vie	Le PP et sa planète	La tristesse, la solitude, la fin la peure

F4 (LSH)	L'attitude et la situation du PP	Le blanc désigne, la vie et l'espoir	Orizental :la situation du PP et le progrès	désigne, la vie et l'espoir	La fin du PP
F5 (LSH)	Elle représente le désert du sahara	Sans réponse	Orizental :la vie et la mort. Le desert c'est la solitude	Symbole de la vie	La fin du PP La fin de l'histoire
F6 (LSH)	Un désert (le sahara)	Ils désignent le pessimiste	La forme longue, elle désigne, la continuité	désigne, le futur et l'espoire	Que la fin de l'oeuvre est triste
F7 (LSH)	Cette image représente le désert	Le noir c'est le symbole de la tristesse, le noir c'est le symbole de la paix.	Les lignes sont horizontals	C'est l'espoire	Sans réponse
F8 (LSH)	Le désert	La fin de l'histoire, elle est triste et ouverte	Sans réponse	Le rire du PP	La disparition du PP
F9 (LSH)	Le désert, les dunes de sable	La nostalgie, le malheur, la couleur est bien choisie pour l'histoire	Horizontales et droites, elles connotent pour moi les difficultés de la vie	La nuit, l'espoir	Un pessimisme pour le PP
F10(LSH)	Elle représente le PP au désert	Le noir représente la tristesse du PP. Le blanc le représente heureux avec un ami	Le désert et le sable dans le sahara	L'optimisme du PP au moment de tristesse	La vie du PP au sahara
F11(SN)	Un paysage: une étoile, des dunes...	Le noir: ambiguïté, flou Le blanc: neutre clarté, purté...	Etendu : le désert est vaste. Horizontale : le chemin est loin	Espoir, brillance, éclat	Le désert, le n'ayant. L'optimisme, l'étoile, l'espoir.
F12 (SN)	Le désert	La triste et la soletude	les dificultés de la vie	C'est un moyen pour aider les gens qui marche au sahara	La vie
F13 (SN)	La fin du PP	Le noir: la peure, égoïsme Le blanc: paix, inossonce, amour	desert	L'espoire	La vie en generale
F14 (SN)	La solitude, et le manque et le d'esespoir	La mort	horizontale	L'espoire	Pour réussire dans la vie, il faut avoir vraimet de l'espoir
F15 (SN)	Un paysage du désert	La guerre et la paix; deux phases de la vie: la joie et la tristesse	Horizontales Lieu abandonné Desert pecimisme	Il y a toujours l'espoirt	Le déclin du Petit Prince
F16 (SN)	La solitude	Le bonheur et la tristesse	Sans réponse	Éclairage, optimisme	La fin de pessimisme, c'est de l' optimisme.

F17 (SN)	Le désert	Le noir: la mort, le mal. Le blanc: la paix, le bien	Sans réponse	La lumière	La fin du PP
F18 (SN)	Le désert	Le noire est la mort, le mal. Le blanc est la paix et le bien	La montagne et le sable, une nature solitaire	La lumière, la solitude	Une fin malheureuse pour le PP
F19 (SN)	Le ciel	Le noir c'est le pessimisme Le blanc c'est l'optimisme	Horisontal, c'est l'univert	Le Petit Prince	La fin du PP est ouverte, pessimiste (tristesse)
F20 (SN)	Sans réponse	Chagrin et mélancolie	Horisontal,	quelque chose qui est loin, beauté	Quelqu' qui sent seul, la solitude.
F21 (SN)	Les dunes de sahara	La tristesse et l'optimisme	La solitude, le désert	Peut être, la planète du PP	Le départ du PP et les derniers adieu entre l'aviateur et le PP
F22 (SN)	Le désert	Sans réponse	Se caractérise comme y	Le PP	Image malheureuse. Le PP dans le désert
F23 (SN)	Le disert	Le noir disigne le pessimiste Le blanc disigne l'optimiste	Une chose qui a disparu	Le PP	Disparition et Le départ du PP
F24 (SN)	Le désert et une étoile comme l'espoir	Quelqu' qui a des problèmes et quelqu' qui a la paix	Peut etre elle ne signale rien	L'espoir	être optimiste
F25 (SN)	La planète du PP	Sans réponse	Sans réponse	Le rêve, l'avenir	Sans réponse
F26 (SN)	Une imagination qui représente le chéma de la vie chez l'auteur	La tristesse	horizontale	La chose qui était très loin, impossible	Cette image signifie la fin de la tristesse des douleurs
F27 (SI)	L'espoir, la vie , meme les difficultés.	Le noire c'est la tristesse, le malheur. Le blanc c'est la gloire et l'honneur	Droites, montées	La lumière, la hauteur, la beauté	La tristesse, le désespote
F28 (SI)	Le désert, les dunes de sable, l'arriver de la fin	Connote le bien et le mal, l'optimisme et le pesimisme	Horisontale, droite étendue, la direction, aussi, les dunes de sable	Connote la nuit, quelque chose d'intouchable, elle montre la direction	la fin de l'œuvre après plusieurs difficultés, c'est une fin optimiste puisqu'il y a une ascendance
F29 (SI)	C'est le désert, le sahara	Il utilise ces couleurs parcequ'il est malheureux	Elle est comme y	C'est le PP	Malheureux, le PP dans le désert.
F30(GE)	Elle représente le désert	Le noire c'est la tristesse. Le blanc c'est le bonheur	Verticale, diagonale	C'est l'espoir	La disparution du Petit Prince

TABLEAUX RECAPITULATIFS DES REPONSES AU TEST :

PREMIERE PARTIE/ QUESTIONS 1-2

ETUDIANTS		De quoi s'agit-il dans le Petit Prince ?			La quête de l'auteur à travers l'œuvre		
Sexe	CODE	Récit de la vie De l'auteur	Histoire du petit prince	Les deux à la fois	Un sens à la vie	Un sens de la vie	Un sens de l'action
GARÇONS	G1 (SI)			+	+		
	G2(SH)			+	+		
	G3(SH)		+		+		
	G4(SH)			+		+	
	G5(SH)			+	+		
	G6(SH)			+	+		
	G7(SN)			+		+	
	G8 (SN)			+		+	
	G9(SN)			+	+		
	G10(SN)			+	+		
TOTAL		0	1	9	7	3	0
POURCENTAGE		0%	10%	90%	70%	30%	0%
FILLES	F1(LSH)	+			+		
	F2 (LSH)			+	+		
	F3 (LSH)			+		+	
	F4 (LSH)			+	+		
	F5 (LSH)			+	+		
	F6 (LSH)			+	+		
	F7 (LSH)			+		+	
	F8 (LSH)			+		+	
	F9 (LSH)			+		+	
	F10(LSH)			+		+	
	F11(SN)			+		+	
	F12 (SN)			+	+		
	F13 (SN)		+			+	
	F14 (SN)			+		+	
	F15 (SN)			+		+	
	F16 (SN)			+	+		
	F17 (SN)	+				+	
	F18 (SN)	+				+	
	F19 (SN)			+	+		
	F20 (SN)	+				+	
	F21 (SN)			+		+	
	F22 (SN)			+	+		
	F23 (SN)			+	+		
	F24 (SN)	+				+	
	F25 (SN)			+	+		
	F26 (SN)			+		+	
	F27 (SI)			+	+		

	F28 (SI)			+	+		
	F29 (SI)			+	+		
	F30(GE)			+		+	
TOTAL		5	1	24	16	14	0
POURCENTAGE		16.66%	3.33%	80%	53.33%	46.66%	0%

QUESTION 3. Le genre littéraire du Petit Prince

ETUDIANTS		GENRE LITTERAIRE				
Sexe	CODE	ROMAN	CONTE	MYTHE	AUTRE	JUSTIFICATION
GARCONS	G1 (SI)		+	+	Mélange	Présence des caractéristiques des deux genres
	G2(SH)		+	+		Mélange entre le conte et le mythe
	G3(SH)		+	+		Conte pour les enfants et mythe pour les adultes
	G4(SH)		+	+		Mélange entre les deux
	G5(SH)		+	+		Mélange entre les deux
	G6(SH)		+	+		Un mélange, une histoire réelle traduite en images
	G7(SN)		+	+		Mélange entre mythe et conte
	G8 (SN)	+	+		Mélange	Mélange entre mythe et roman
	G9(SN)		+	+	Mélange	Entre le conte et le mythe
	G10(SN)		+	+	Hybride	Mélange entre le conte le mythe
TOTAL		1	10	9	4	Sur 10 étudiants
POURCENTAGE		10%	100%	90%	40%	
FILLES	F1(LSH)		+	+		Les caractéristiques des deux genres
	F2 (LSH)		+	+		Mélange entre le conte et le mythe
	F3 (LSH)		+	+		Mélange entre le conte et le mythe
	F4 (LSH)		+	+		Conte:la vie de l'aviateur/mythe:le Petit Prince
	F5 (LSH)		+	+		Il y a les caractéristiques des deux genres
	F6 (LSH)		+	+	Hybride	Mélange entre les deux
	F7 (LSH)		+	+		Il y a les caractéristiques des deux genres en même temps
	F8 (LSH)		+	+		Mélange entre les deux genres
	F9 (LSH)		+	+		Conte et mythe
	F10LSH)		+	+		Les deux
	F11(SN)		+			Il correspond aux caractéristiques du conte
	F12 (SN)	+	+	+		Mélange des genres littéraires
	F13 (SN)		+	+		Il y a les caractéristiques du conte et du mythe
	F14 (SN)	+	+	+	Mélange	C'est un mélange entre trois genres+fin ouverte
	F15 (SN)		+	+	Amalgame	Amalgame entre conte et mythe
	F16 (SN)		+	+	Amalgame	Mélange entre conte et mythe
	F17 (SN)		+	+		Il y a les caractéristiques du conte et du mythe
	F18 (SN)		+	+		Amalgame entre conte et mythe
	F19 (SN)		+	+	Amalgame	Mélange entre les deux
	F20 (SN)		+	+	Mélange	Parce qu'il contient des éléments des deux
	F21 (SN)		+	+	Hybride	Mélange entre le conte et le mythe
	F22 (SN)		+	+		Genre mixte entre les deux
	F23 (SN)		+	+	Hybride	Il y a les caractéristiques du conte et du mythe
	F24 (SN)		+	+		On trouve un peu du conte et un peu du mythe
	F25 (SN)	+	+	+	Hybride	Mélange entre les trois
	F26 (SN)		+	+		Mélange entre le conte et le mythe
	F27 (SI)			+		Parce qu'il n'est pas réel, il n'est pas clair
	F28 (SI)			+	+	Hybride Mélange entre le conte et le mythe

	F29 (SI)		+	+	Mixte	Fin malheureuse
	F30(GE)		+	+	Hybride	Il y a les caractéristiques des deux genres.
	TOTAL	3	29	29	12	Sur 30 étudiantes
pourcentage		10%	96.66%	96.66%	40%	

QUESTIION 4/ La littérarité

ETUDIANTS		<i>LA LITTERARITE DE L' OEUVRE</i>
Sexe	CODE	
G A R C O N S	G1 (SI)	Présence de figures de style, de paraboles, comparaisons et métaphores
	G2(SH)	L'allégorie, les symboles; les paraboles sont des caractéristiques de l'écriture de ST EXUPERY
	G3(SH)	Le style, les métaphores et les proverbes....
	G4(SH)	Mélange des genres et présence des symboles, métaphores, etc.
	G5(SH)	Les métaphores, les images, les symboles, le style et les connotations, etc.
	G6(SH)	Il n'y a aucune relation entre cette œuvre et les textes scientifiques, en plus des figures de style
	G7(SN)	Les caractéristiques du mythe et du conte. Les figures de style
	G8 (SN)	C'est un livre d'une précieuse valeur; il y a des symboles, des comparaisons, des métaphores..
	G9(SN)	C'est une oeuvre destinée aux enfants et aux adultes par son contenu
	G10(SN)	Utilisation de métaphores, symboles, paraboles et comparaisons...
*****	
F I L L E S	F1(LSH)	Mélange entre le conte et le mythe + emploi de plusieurs figures de style
	F2 (LSH)	Le style simple mais avec des symboles, des allégories et comparaisons...
	F3 (LSH)	L'imagination, la narration... on ne trouve les figures de style que dans les textes littéraires
	F4 (LSH)	L'utilisation des images surtout et il ya des paraboles...
	F5 (LSH)	Le style de l'écrivain, la orale+ la beauté de la langue
	F6 (LSH)	Les symboles (la rose, les baobabs) et un style adéquat à tous (enfants et adultes)
	F7 (LSH)	Les figures de style+des sentiments, alors que dans les textes scientifiques il y a des définitions et des preuves
	F8 (LSH)	Les descriptions, les dessins, les répétitions.....
	F9 (LSH)	Le style, les métaphores...
	F10(LSH)	Le style: connotations et figures de style....
	F11(SN)	La dominance de la fonction poétique, la beauté du style et l'originalité
	F12 (SN)	„Le Petit Prince“ traite des thèmes très importants et donne des idées sur les grandes personnes
	F13 (SN)	L'oeuvre traite des sujets qui concernent la vie et surtout l'homme
	F14 (SN)	Il est très célèbre dans plusieurs pays“même en Chine“ et traduit en 100 langues
	F15 (SN)	Les métaphores, les connotations, le style...
	F16 (SN)	L'organisation spatiotemporelle , le style, les fonctions , la parabole.....
	F17 (SN)	Le genre littéraire, les figures de style, le style compliqué de l'auteur et l'imagination.
	F18 (SN)	Style compliqué, thèmes importants et universels, l'esthétique du style...
	F19 (SN)	L'esthétique dans le style , parfois dans les questions ouvertes
	F20 (SN)	Le style...
	F21 (SN)	Il y a plusieurs critiques destinées aux adultes
	F22 (SN)	Beauté de l'expression mais style simple et important
	F23 (SN)	Les figures de style. L'auteur raconte une histoire ou un récit donc c'est une oeuvre littéraire.
	F24 (SN)	Les ambiguïtés, les images, les figures de style
	F25 (SN)	Le style de l'auteur plein de paraboles
	F26 (SN)	L'oeuvre s'adresse aux adultes et contient plusieurs images....

	F27 (SI)	Les différentes critiques dans l'oeuvre elle même après sa lecture
	F28 (SI)	Le style, les images. Dominance des allusions, ambiguïtés. Le sujet....
	F29 (SI)	Son style est différent des autres. La langue est simple...
	F30(GE)	Il y a beaucoup de figures de style....
*****	

DEUXIEME PARTIE : Saisir les titres/ thèmes :

ETUDIANTS		TITRES PROPOSES					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAITn:4	EXTRAITn:5	EXTRAITn:6
GARÇONS	G1 (SI)	La fleur	La terre	Les enfants et les grandes personnes	La solitude	Le renard et le Petit Prince	Aux lecteurs
	G2(SH)	La fleur du Petit Prince	Le businessmen	Les grandes personnes	L'isolement et La solitude	La ruse contre la force	Au désert
	G3(SH)	Le Petit Prince et sa fleur	La planète de la terre	Les hommes matérialistes	La connaissance du Petit Prince	La rencontre du renard avec le Petit Prince	Le désert en Afrique
	G4(SH)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	L'aviateur et le Petit Prince	Le Petit Prince et le renard	Au voyage
	G5(SH)	La fleur	L'allumeur de réverbères	La pensée des grandes personnes	La connaissance du Petit Prince	Rencontre du renard	La dernière rencontre
	G6(SH)	Les habitudes de la fleur	L'étude de la terre	Les habitudes des vieux	Le nouveau ami du Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	Au désert
	G7(SN)	La fleur du Petit Prince	Le Petit Prince et le businessmen	Le Petit Prince et les grandes personnes	Le Petit Prince Et l'aviateur	Le Petit Prince et le renard	Le Petit Prince et ses lecteurs
	G8 (SN)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	Le mouton	Le Petit Prince et le renard	L'Afrique
	G9(SN)	La fleur	Le retour à la a terre	Les grandes personnes	Dans le Sahara	Le Petit Prince et le renard	La fin du voyage du PP
	G10(SN)	La fleur	La terre	La vision des grandes personnes	La situation de l'auteur au désert	Le Petit Prince et le renard	Le désert
*****		*****	*****	*****	*****	*****	*****
FI	F1(LSH)	La fleur cherche à être plus belle qu'avant....	Les dimensions de la terre	Les grandes personnes aiment les chiffres	La rencontre du Petit Prince Et de l'aviateur	Entretien entre le Petit Prince et le renard	Il faut juger avec conscience
	F2 (LSH)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	La reconnaissance du Petit Prince	La rencontre du renard et du Petit Prince	La disparition du Petit Prince
	F3 (LSH)	La beauté d'une fleur	La terre	La vue des grandes personnes sur les choses	La connaissance du Petit Prince	L'amitié du Petit Prince et le renard	Ne me laissez pas triste !
	F4 (LSH)	La jeune fille	Une planète : « La terre »	La vision matérielle des hommes	Une panne dans le désert	Le renard et le Petit Prince	SANS REPONSE

F5 (LSH)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	Le Petit Prince au désert du Sahara	L'essentiel est visible par le coeur	Voyage au désert
F6 (LSH)	La rose du Petit Prince	La description de terre	Les grandes personnes	Au désert	<i>Le dialogue entre Petit Prince et le renard</i>	Le retour du Petit Prince à sa planète
F7 (LSH)	La fleur	La terre	Les grandes personnes	Le premier jour dans le désert	Le renard	SANS REPONSE
F8 (LSH)	Le Petit Prince identifie sa belle rose	Le Petit Prince identifie les six continents	La pensée des grandes personnes dans les choses	L'auteur décrit sa situation dans le désert	Un dialogue entre le Petit Prince et le renard	L'auteur cherche le Petit Prince
F9 (LSH)	Le Petit Prince et sa fleur	La terre	Les apparences trompeuses des grandes personnes	La connaissance du Petit Prince	Dialogue entre le Petit Prince et le renard	Le désert d'Afrique
F10(LSH)	Les aventures du Petit Prince	La planète de la terre	Les caractères des grandes personnes	Le Petit Prince dans le désert du Sahara	L'amitié du Petit Prince avec le renard	Le Petit Prince avec ses amis dans le désert
F11(SN)	L'orgueil et la beauté de la fleur	Diversité et grandeur de la terre	L'innocence et la naïveté des enfants	La rencontre avec le Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	Voyage en Afrique
F12 (SN)	La rose du Petit Prince	La description de la terre	Les grandes personnes	La rencontre du Petit Prince	La rencontre du Petit Prince avec le renard	L'invitation pour voyager un jour en Afrique
F13 (SN)	La naissance de la rose du Petit Prince	Présentation de la planète terre	Les grandes personnes	La rencontre avec le Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	La mort
F14 (SN)	Le Petit Prince avec sa fleur	La définition de la terre	La pensée des grandes personnes	La solitude du Petit Prince	La conversation entre le Petit Prince et le renard	Au désert
F15 (SN)	La vie quotidienne du Petit Prince et la fleur	La terre	L'esprit des grandes personnes	L'aviateur et la connaissance avec le Petit Prince	La rencontre du renard avec le Petit Prince	SANS REPONSE
F16 (SN)	Le Petit Prince et sa fleur	Introduction à ce que contient la planète	La mentalité des grandes personnes	Le Petit Prince Et Saint Exupéry (rencontre)	La rencontre avec le renard	Conclusion du voyage Petit Prince
F17 (SN)	La fleur du Petit Prince	La terre	Les chiffres ne sont pas....	La rencontre de l'auteur avec le Petit Prince	La rencontre avec le renard	Les conseils du Petit Prince
F18 (SN)	Le Petit Prince et la fleur	La terre	L'horreur des chiffres par les grandes personnes	La rencontre surprise avec le Petit Prince	La rencontre du renard avec le Petit Prince	Les souhaits de l'aviateur de retrouver le Petit Prince
F19 (SN)	Le Petit Prince avec sa rose	La terre	Les grandes personnes	<u>L'aventure de .PP.</u>	Le dialogue entre le Petit Prince et le renard	Le conseil de Petit Prince
F20 (SN)	Description des préparations...	Numération	Comment on doit être avec les grandes personnes	L'auteur raconte sa panne dans le désert	Conversation entre le Petit Prince et le renard	Appel aux lecteurs
F21 (SN)	La toilette mystérieuse	L' univers	Les chiffres et les grandes personnes	La panne au désert	Le Petit Prince et le renard	Le souhait de l'aviateur

F22 (SN)	La rose et le Petit Prince	La terre	Les grandes personnes	Le Petit Prince et l'aviateur	Le renard et le Petit Prince	Voyage en Afrique
F23 (SN)	La rose du Petit Prince	Les caractéristiques de la terre	Les grandes personnes	Les paroles du Petit Prince	Un dialogue entre le renard et le Petit Prince	L'auteur cherche le Petit Prince
F24 (SN)	La fleur	La terre	Les idées des grandes personnes	La rencontre avec le Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	Dans l'attente du Petit Prince
F25 (SN)	La belle fleur	La terre	Les idées des grandes personnes	L'histoire de l'auteur	Un dialogue avec le renard	Une invitation pour voyager en Afrique
F26 (SN)	La fleur	La terre	Les chiffres chez les adultes	Le désert	Le Petit Prince et le renard	L'Afrique dans le désert
F27 (SI)	La beauté de la fleur	La valeur de la terre et ses dimensions	Les grandes personnes	Conversation entre l'auteur et le Petit Prince	Dialogue entre le renard et le Petit Prince	Un conseil pour un voyageur donné par l'auteur
F28 (SI)	La fleur orgueilleuse du Petit Prince	La terre à travers le Petit Prince	Les grandes personnes et leur réflexion sur les choses	L'échange de parole entre et le Petit Prince	Le dialogue entre le renard et le Petit Prince	En Afrique, au désert
F29 (SI)	La fleur et le Petit Prince	La planète terre	Les grandes personnes	L'aviateur et le Petit Prince	Le renard et le Petit Prince	Un jour en Afrique
F30(GE)	Le Petit Prince et la fleur	La planète	La vision des grandes personnes	Le dialogue entre l'auteur et le Petit Prince	Le Petit Prince et le renard	Le désert
*****	*****	*****	*****	*****	*****	*****

QUESTION 2 / Saisir les macrostructures :

ETUDIANTS		N O M B R E D E P H A S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAITn:4	EXTRAI Tn:5	EXTRAITn:6
G A R C O N S	G1 (SI)	3 Phases	2 Phases	1 Phase	2 Phases	1 Phase	3 Phases
	G2(SH)	2 Phases	2 Phases	2 Phases	2 Phases	3 Phases	1 Phase
	G3(SH)	Sans Réponse	1 Phase	1 Phase	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phase	1 Phase
	G4(SH)	3 Phases	X Phases	2 Phases	3 phases (SI-DE -SF)	1 Phase	Sans Réponse
	G5(SH)	3 Phases	3 Phases	1 Phase	2 Phases	1 Phase	1 Phase
	G6(SH)	3 Phases	3 Phases	3 Phases	3 Phases	3 Phases	3 Phases
	G7(SN)	3 Phases	3 Phases	1 Phase	3 Phases (SI-DE -SF)	2 Phases	1 Phase
	G8 (SN)	3 Phases	Sans Réponse	1 Phase	3 Phases (SI-DE -SF)	2 Phases	Sans Réponse
	G9(SN)	Sans Réponse	2 Phases	1 Phase	X Phases	2 Phases	1 Phase
	G10(SN)	X Phases	X Phases	1 Phase	X Phases	Sans Réponse	Sans Réponse
	F1(LSH)	X Phases	3 Phases	X Phases	1 Phase (DEV)	1 Phase	Sans Réponse
	F2 (LSH)	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phases (SI-DE -SF)	3Phases (SI-DE -SF)	3Phases (SI-DE -SF)	3Phases (SI-DE -SF)	2 Phases (SI-DE)
	F3 (LSH)	1 Phase	Sans Réponse	1 Phase	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phases	1 Phase
	F4 (LSH)	Sans Réponse	2 Phases	1 Phase	X Phases	3 Phases	1 Phase
	F5 (LSH)	3 Phases	2 Phases	Sans Réponse	3 Phases (SI-DE -SF)	1 Phase	2 Phases
	F6 (LSH)	2 Phases (SI-DE)	1 Phase (DE)	2 Phases (SI-DE)	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phases	1 Phase
	F7 (LSH)	3 Phases	X Phases	1 Phase	2 Phases	X Phases	Sans Réponse
	F8 (LSH)	3 Phases	2 Phases	3 Phases	3 Phases (INT-DEV- CONC)	3 Phases	3 Phases
	F9 (LSH)	2 Phases	3 Phases	1 Phase	X Phases	3 Phases	Sans Réponse
	F10LSH)	Sans Réponse	3 Phases (SI-DE -SF)	2 Phases	3 Phases (SI-DE -SF)	3 Phases	1 Phase
	F11(SN)	Sans Réponse	3 Phases	1 Phase	3 Phases (INT-DEV- CONC)	1 Phase	X Phases
	F12 (SN)	1 Phase	2 Phases	Sans Réponse	2 Phases	1 Phase	1 Phase
	F13 (SN)	3 Phases	2 Phases	3 Phases	2 Phases	1 Phase	1 Phase
F14 (SN)	X Phases	2 Phases	Sans Réponse	X Phases	6 Phases	Sans Réponse	

F15 (SN)	1 Phase	2 Phases	1 Phase	3 Phases	1 Phase	2 Phases
F16 (SN)	X Phases	X Phases	Sans Réponse	3 Phases (INT-DEV-CONC)	1 Phase	X Phases
F17 (SN)	1 Phase	2 Phases	2 Phases	2 Phases (INT-DEV)	1 Phase	1 Phase
F18 (SN)	X Phases	X Phases	1 Phase	X Phases	X Phases	1 Phase
F19 (SN)	1 Phase (SI)	2 Phases	3 Phases (plan dialectique)	2 Phases	1 Phase (DEV)	1 Phase (DEV)
F20 (SN)	2 Phases	2 Phases	1 Phase	X Phases	1 Phase	Sans Réponse
F21 (SN)	3 Phases	3 Phases	3 Phases	3 Phases	1 Phase(un dialogue)	1 Phase(un souhait)
F22 (SN)	3 Phases	3 Phases	Sans Réponse	Sans réponse	1 Phase (déroulement des événements)	1 Phase
F23 (SN)	3 Phases (INT-DEV-CONC)	3 Phases	3 Phases	3 Phases (INT-DEV-CONC)	3 Phases	3 Phases (INT-DEV-CONC)
F24 (SN)	2 Phases	X Phases	2 Phases	3 Phases (INT-DEV-CONC)	2 Phases	X Phases
F25 (SN)	Sans Réponse	2 Phases	X Phases	3 Phases	1 Phase	Sans Réponse
F26 (SN)	1 Phase (DEV)	2 Phases (INT-DEV)	1 Phase (DEV)	3 Phases (INT-DEV-CONC)	1 Phase (DEV)	1 Phase (DEV)
F27 (SI)	2 Phases	3 Phases (SI- DE- SF)	2 Phases	3 Phases (SI -DE-SF)	X Phases	1 Phase
F28 (SI)	2 phases	1 Phase	1 Phase	3 Phases	1 Phases	X Phases
F29 (SI)	3 Phases (INT –DEV-CONC)	3 Phases (INT –DEV-CONC)	2 Phases (INT –DEV)	3 Phases (INT-DEV-CONC)	1 Phase (DEV)	1 Phase (DEV)
F30(GE)	2 Phases	2 Phases	Sans Réponse	2 Phases	1 Phase	1 Phase

QUESTION n:3 / Saisir les microstructures

ETUDIANTS		R E P O N S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAITn:4	EXTRAI Tn:5	EXTRAITn:6
	G1 (SI)	L'imparfait	1- y=nous 2-c-à-d= explication 3-la terre est grande	V1= imagination V2= grandes	Surpris au lever du jour	V1=le renard V2=sans réponse V3=dit le Petit Prince	V1= sans réponse V2=il V3= il
	G2(SH)	L'imparfait	1-y=la terre 2- c-à-d= explication 3- pour justifier	V1= sans réponse V2=grandes	Ma surprise est grande quand....	V1= il V2= de V3= t-it	V1= sans réponse V2= il V3= il
	G3(SH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1= image V2= grandes	4 expressions imaginez le temps	V1= le renard V2=reste avec moi V3= sans réponse	V1=il V2=il V3=il
	G4(SH)	L'imparfait	-1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-c' une étude statistique	V1= sans réponse V2= grandes	Sans réponse (3 expressions du temps)	V1=il V2= sans réponse V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
	G5(SH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1= sans réponse V2= grandes	Tout d'un coup (4 expressions de temps)	V1= le renard V2= sans réponse V3=le Petit Prince	V1=il V2= sans réponse V3= sans réponse
	G6(SH)	L'imparfait	1-- y=la terre 2-- c-à-d= signification 3-le nombre de personnes	V1=maison V2=grandes	Surprise (3 expressions de temps)	V1= le renard V2=reste avec moi V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
	G7(SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-expliquer,des statistiques	V1=idée V2= grandes	1-Sans réponse 2- toutes les expressions	V1= le renard V2= sans réponse V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
	G8 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-donner le résultat	V1=maison V2=grandes	Soudainement 4 expressions de temps	V1=il V2=apprivoise V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
	G9(SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- conclusion et doute	V1=vie V2=grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1= lui V2= aide V3=le Petit P	V1=il V2=il V3=il
	G10(SN)	L'imparfait	1- y=nous 2- c-à-d= reformulation 3- pour bien expliquer	V1=image V2=grandes	Tout à coup Ainsi jusqu'à ainsi	V1= sans réponse V2= répond V3= t-il	V1=il V2=il V3=il

F1(LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= récapitulatif 3-pour expliquer	V1=maison V2=grandes	Tout à coup 4 expressions de temps	V1= il V2= sans réponse V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F2 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= justification 3-comparer entre la terre et les différentes planètes	V1=maison V2=grandes	Soudain 5 expressions de temps	V1= dessinez V2= il V3= sans réponse	V1=il V2=qui V3=et
F3 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication conclusion 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Soudainement 4 expressions de temps	V1=il V2=reste V3= le Petit Prince	V1=et V2=qui V3=et qui
F4 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 3 expressions de temps	V1=il V2= sans réponse V3=il	V1=il V2=il V3=il
F5 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- pour mieux expliquer	V1= Sans réponse V2=grandes	Soudain 2 expressions de temps	V1=il V2= sans réponse V3=il	V1= sans réponse V2=sans réponse V3= sans réponse
F6 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= expliquer 3-description de la terre	V1=maison V2=grandes	Tout à coup Le premier soir Au lever du jour	V1=le renard V2= sans réponse V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F7 (LSH)	L'imparfait	1-- y=nous 2- c-à-d= définir 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 5 expressions de temps	V1= le renard V2= sans réponse V3=il	V1=il V2=il V3=il
F8 (LSH)	L'imparfait	1-la terre 2- c-à-d= expliquer 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Brusquement 4 expressions de temps	V1=il V2= sans réponse V3=il	V1=il V2=il V3=on
F9 (LSH)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-le classement	V1=maison V2=grandes	Soudainement 4 expressions de temps	V1= le renard V2=apprivoise z moi V3= le Petit Prince	V1=qui V2=il V3=il
F10LSH)	L'imparfait	1-y= le Petit Prince 2- c-à-d= explication 3-plusieurs peuples	V1=vision V2= grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1=il V2= Sans réponse V3=il	V1=il V2=il V3=il
F11(SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= conclure 3- Sans réponse	V1=maison V2=grandes	Soudainement 3 expressions de temps	V1= le renard V2=aide V3= le Petit Prince	V1=a V2=il V3=qui
F12 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- le géographe doit compter	V1= personnalité V2= grandes	Sans réponse 2 expressions de temps	V1= le renard V2= apprivoiser V3= le renard	V1= Sans réponse V2=qui V3=il

F13 (SN)	L'imparfait	1-y=le géographe 2-c-à-d=en résumant 3-pour attirer les grandes personnes	V1=dernière V2=grandes	Soudain 3 expressions de temps	V1= le renard V2= Apprivoise-moi V3= le Petit Prince	V1= Sans réponse V2= Sans réponse V3=et qui
F14 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-indication de personnages	V1=situation V2= Sans réponse	Etonné 3 expressions de temps	V1=il V2= Sans réponse V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F15 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= préciser 3- Sans réponse	V1=maison V2=grandes	Soudain 3 expressions de temps	V1= le renard V2= Sans réponse V3= Sans réponse	V1=il V2=il V3=il
F16 (SN)	L'imparfait	1-y=la planète 2-c-à-d= expliquer 3-monde des chiffres et pas de sentiments	V1= beauté V2=grandes	Soudain (les verbes sont encadrés)	V1= Sans réponse V2=aide V3= le Petit Prince	V1=qui V2=avec V3=tu
F17 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- le Petit Prin s'intéresse aux chiffres	V1=maison V2=grandes	Brusquement 3 expressions de temps	V1= le renard V2= apprivoiser V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F18 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= illustration 3- Sans réponse	V1=maison V2=grandes	Tout à coup 3 expressions de temps	V1= le renard V2= apprivoise V3= le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F19 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Tout à coup Brusquement 3 expressions de temps	V1= sans réponse V2= sans réponse V3=le Petit P	V1=il V2=il V3=il
F20 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- sans réponse	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 2 expressions de temps	V1= sans réponse V2=apprivoise V3= sans réponse	V1=s'il V2=s'il V3=s'il
F21 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3-pour montrer que la terre est vaste	V1=maison V2=grandes	Le miracle Lorsque 4 expressions de temps	V1== sans réponse V2== sans réponse V3= le renard	V1=il V2=il V3=il
F22 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-pour analyser bien et pour donner des informations	V1=image V2=grandes	Sans réponse 2 expressions de temps	V1=le renard V2=répond-moi V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F23 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-l'auteur compte	V1= Sans réponse V2= grandes	Soudain 3 expressions de temps	V1=le renard V2= Sans réponse V3= Sans réponse	V1=il V2=il V3=il

F24 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-l'autre vision des personnes	V1=maison V2=grandes	Soudainement 3 expressions de temps	V1=il V2=attend V3=le renard	V1= Sans réponse V2=il V3=et
F25 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3- Sans réponse	V1= maison V2=grandes	Sans réponse 5 expressions de temps	V1=le renard V2=le petit Prince V3= Sans réponse	V1=il V2=il V3=il
F26 (SN)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3- Sans réponse	V1= Sans réponse V2=grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1=le renard V2= Sans réponse V3= Sans réponse	V1=il V2=il V3=il
F27 (SI)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-parce qu'il y a des calculs	V1=maison V2=grandes	Soudain 3 expressions de temps	V1=le renard V2=dessine- moi V3=le Petit Prince	V1=il V2=il V3=il
F28 (SI)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-texte scientifique (vérités générales)	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 5 expressions de temps	V1=le renard V2= apprivoisez V3= le Petit Prince	V1=qui V2=il V3=il
F29 (SI)	L'imparfait	1- y=la terre 2-- c-à-d= explication 3-analyser et donner des informations	V1=image V2=grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1=le renard V2=répond- moi V3=Le Petit Prince	V1= Sans réponse V2= Le Petit Prince V3= Sans réponse
F30(GE)	L'imparfait	1- y=la terre 2- c-à-d= explication 3- pour bien expliquer	V1=maison V2=grandes	Sans réponse 4 expressions de temps	V1= le renard V2=répondez V3= t-il	V1= sans réponse V2= sans réponse V3= sans réponse

QUESTION 4/ Distinguer correctement les types de textes

ETUDIANTS		R E P O N S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAIT n:4	EXTRAIT n :5	EXTRAITn:6
G A R C O N S	G1 (SI)	Narratif L'auteur narre	Expositif / argumentatif Il y a des arguments	Comparatif : entre les grandes personnes et enfants	Narratif L'auteur narre	Conversation Entre le Petit Prince et le renard	Impératif (ordre)
	G2(SH)	Narratif L'auteur narre	Expositif / argumentatif	argumentatif L'auteur arguente	Narratif L'auteur narre	Dialogue	Impératif
	G3(SH)	Narratif/ Descriptif L'auteur narre et décrit	Descriptif	Descriptif	Narratif	Narratif	Narratif
	G4(SH)	Narratif L'auteur raconte	Explicatif	Descriptif	Narratif	Dialogue	Narratif
	G5(SH)	Narratif L'auteur raconte	Explicatif L'auteur explique	Narratif (c'est une histoire)	Narratif (c'est une histoire)	Dialogue Entre le Petit Prince et le renard	Narratif SANS REPONSE
	G6(SH)	Narratif Histoire narrée	Expositif	Argumentatif	Narratif	Dialogue	Narratif
	G7(SN)	Narratif L'auteur raconte	Explicatif Il y a c-à-d	Explicatif L'auteur explique	Narratif (c'est ainsi	Narratif Histoire du Petit Prince)	Descriptif (il décrit l'Afrique et l'enfant)
	G8 (SN)	Descriptif l'auteur décrit	Scientifique l'auteur explique	injonctif	Narratif	Narratif	Descriptif L'auteur décrit l'Afrique
	G9(SN)	Descriptif imparfait	Narratif	Narratif	Narratif	Dialogue	Impératif
	G10(SN)	Narratif L'auteur raconte	Explicatif	Descriptif	Impérati f	Dialogue	Impératif
	F1(LSH)	Narratif L'auteur relate des faits	Explicatif	Descriptif	Narratif	Dialogue	Impératif
	F2 (LSH)	Narratif	Expositif	Narratif / argumentatif	Narratif	Dialogue	Narratif
	F3 (LSH)	Descriptif La fleur s'épanouit	Expositif	SANS REPONSE	Narratif	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F4 (LSH)	Narratif / descriptif (Imparfait)	Argumentatif L'auteur justifie	Narratif	Narratif/ descriptif	Dialogue	Impérati f

F5 (LSH)	Narratif	Explicatif	Explicatif / descriptif	Narratif	Narratif / dialogue	Descriptif / dialogue
F6 (LSH)	Narratif	Descriptif	Narratif	Narratif	Dialogue	SANS REPONSE
F7 (LSH)	Narratif Narrer la vie du Petit Prince	Descriptif	Affirmatif	SANS REPONSE	Descriptif L'auteur décrit	SANS REPONSE
F8 (LSH)	Descriptif Décrire la rose	Narratif (identifier les six continents)	Narratif	Narratif	Narratif	Narratif
F9 (LSH)	Narratif	Expositif	SANS REPONSE	Narratif	Narratif	SANS REPONSE
F10(LSH)	Narratif	Narratif	Descriptif	Narratif	Narratif	Narratif
F11(SN)	Descriptif L'imparfait	Explicatif	Narratif	Narratif	Dialogue	Narratif
F12 (SN)	SANS REPONSE	Descriptif	Descriptif	Narratif	Narratif	SANS REPONSE
F13 (SN)	Description de la rose	Descriptif	Argumentatif	Narratif	Narratif	Narratif
F14 (SN)	Narratif Comportement de la rose	Descriptif Présente des	Explicatif	Narratif	Poétique	Injonctif ordre
F15 (SN)	Narratif imparfait	SANS REPONSE	Dialogue	Dialogue+ narration	Interview	impératif
F16 (SN)	Narratif imparfait	Description (chiffres)	Narratif	Narratif	Dialogue	Prière
F17 (SN)	Narratif imparfait	descriptif	explicatif	Narratif	Narratif	Narratif
F18 (SN)	Narratif imparfait	Descriptif	Narratif	Narratif	Narratif	Narratif
F19 (SN)	Narratif imparfait	Explicatif	Argumentatif =opinion	Narratif	Dialogue	Impératif
F20 (SN)	Narratif Narrer un conte	Explicatif	SANS REPONSE	Narratif	Dialogue	Exortatif
F21 (SN)	Narratif L'auteur narre	Explicatif	Explicatif	Narratif	Dialogue	Injonctif
F22 (SN)	Descriptif	Explicatif	Argumentatif	SANS REPONSE	Injonctif	SANS REPONSE
F23 (SN)	Descriptif Présente sarose	Narratif L'auteur narre	Narratif L'auteur narre	Narratif L'auteur narre	Narratif L'auteur narre	Narratif L'auteur narre
F24 (SN)	Narratif Car il y a des descriptions	Argumentatif	Explicatif	Narratif	Narratif	Injonctif Car impératif
F25 (SN)	Narratif (Imparfait)	Explicatif chiffres	SANS REPONSE	Narratif Passé composé	Dialogue entre le renard et PP	SANS REPONSE
F26 (SN)	Narratif	Explicatif	Explicatif	Narratif	Narratif Rencontre avec le renard	Impératif
F27 (SI)	Descriptif L'auteur décrit la fleur	Informatif	Narratif	Narratif	Dialogue	Conseil
F28 (SI)	Narratif (Imparfait)	Expositif	Narratif	Narratif	Narratif	Narratif
F29 (SI)	Descriptif Explique la rencontre du PP	Explicatif	Argumentatif	Narratif	Dialogue	SANS REPONSE

	F30(GE)	Descriptif Description	Explicatif	Explicatif	Narratif	Dialogue	Descriptif

QUESTION 5 : Reconnaître la littérature

ETUDIANTS		R E P O N S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAIT n:4	EXTRAIT n :5	EXTRAITn:6
G A R C O N S	G1 (SI)	Toilette mystérieuse, la rose ne voulait pas...	Deux milliards de grandes personnes/ véritable armée	Comme c'est joli !	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Les points d'exclamation
	G2(SH)	La fleur=symbole Comme les coquelicots	SANS REPONSE	Comme c'est joli ! Comme ça	Le Sahara=la solitude Comme si j'avais été frappé...	Renard= ruse On ne voit bien qu'avec le cœur l'essentiel.....	Cheveux d'or
	G3(SH)	La fleur =beauté comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G4(SH)	Comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G5(SH)	La fleur =beauté comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comparaison	Proverbe (dernière phrase)	Le désert= symbole de calme
	G6(SH)	Toilette mystérieuse Comparaison Rayonnement de beauté	Une véritable armée	Comparaisons : comme ça, comme c'est joli !	Mille milles Comme...	Tu es bien joli	SANS REPONSE
	G7(SN)	Symbole:la fleur comme	SANS REPONSE	Comme ça Comme c'est joli !	Comme si...	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
	G8 (SN)	Comparaisons	Symboles= renard et rose	comparaison	comparaison	Invisible pour les yeux	SANS REPONSE
	G9(SN)	La fleur	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G10(SN)	Bouton énorme / chambre verte comme	SANS REPONSE	Comme ça Comme c'est joli !	Comme si...	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
	F1(LSH)	Comparaison chambre verte s'habillait	L'allumeur de réverbères= Symbole	Comme ça Comme c'est joli !	comme	allégorie	SANS REPONSE
F2 (LSH)	comparaison	SANS REPONSE		comparaison	parabole	SANS REPONSE	
F3 (LSH)	La fleur s'habillait/ Symbole/ métaphore	Le renard La rose	SANS REPONSE	Comme si j'avais été frappé par la foudre....	On ne voit bien qu'avec le cœur	SANS REPONSE	

F4 (LSH)	Comparaison	SANS REPONSE	Comme ça Comme c'est joli !	Comme si j'avais été frappé par la foudre....	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F5 (LSH)	La fleur+ comme	SANS REPONSE	SANS REPONSE	comme	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F6 (LSH)	Comme+la fleur+la femme....	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme	SANS REPONSE	L'étoile= le futur
F7 (LSH)	Comme	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F8 (LSH)	La fleur/ la jeune fille= symboles	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Des cheveux d'or, l'étoile...
F9 (LSH)	La fleur symbole comme	SANS REPONSE	Les grandes personnes ; connotation de l'expérience	Comme Mouton	Renard=ruse	Désert= immensité et éloignement
F10LSH)	La fleur, comme, chambre verte	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F11(SN)	Comme	Une véritable armée de	Briques roses	Comme Sur le sable ...mille milles	On ne voit bien.....les yeux	L'étoile
F12 (SN)	Sa toilette... S'habillait Comme Fleur=symbole	Vaniteux Les grandes personnes Une rose	Les grandes personnes	Comme si	On ne voit bien.....les yeux	Le désert L' étoile
F13 (SN)	La rose =la femme Comme	Businessmen Ivrogne Allumeur de réverbères	SANS REPONSE	Comme	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F14 (SN)	Comme	La terre n'est pas une planète quelconque	Briques roses Comme ça	SANS REPONSE	L'essentiel est invisible pour les yeux	SANS REPONSE
F15 (SN)	Comparaison	Rose=femme Renard= ennemi	SANS REPONSE	Comme si Petit bonhomme extraordinaire	On ne voit bien.....les yeux	Juste sous l'étoile
F16 (SN)	Comparaison Chambre verte Toilette	Symboles= Rose, roi , géographe	SANS REPONSE	Comparaison	Métaphore	SANS REPONSE
F17 (SN)	Comparaison La fleur = femme	Symbole Rose=femme	Comme c'est joli= comparaison	Comparaison	Renard=ruse intelligence	Etoile=lumière Désert=fin
F18 (SN)	La fleur = femme comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme si	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F19 (SN)	La fleur = femme comparaison	Planète quelconque	Colombes sur le toit	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F20 (SN)	comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F21 (SN)	comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Plus isolé qu'un..... Comparaisons	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F22 (SN)	comparaison	Pas de figures de style	SANS REPONSE	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE

F23 (SN)	Comparaison La jeune fille – la fleur	Les grandes personnes=les gens qui ont une valeur pour l'auteur	SANS REPONSE	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	L'étoile Les cheveux d'or
F24 (SN)	Comparaison S'habillait... rayonnement	Pas de figures de style	SANS REPONSE	Plus isolé qu'un..... Comparaisons Dessine-moi	On ne voit bien.....les yeux	SANS REPONSE
F25 (SN)	comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	comparaison	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F26 (SN)	Comparaison La fleur = la femme, la vie	La terre=la mère, le pays, la nation	SANS REPONSE	comparaison	Renard=ruse et intelligence	Désert= mort
F27 (SI)	Comparaison La fleur =symbole Chambre verte	SANS REPONSE	Comme c'est joli	Comme si	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F28 (SI)	Comparaison La fleur = la femme	SANS REPONSE	Les chiffres= l'argent	Plus isolé qu'un..... Comparaisons	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or
F29 (SI)	Comparaison installation	Pas de figures de style	SANS REPONSE	Comme si	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F30(GE)	comparaison	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Comme si	On ne voit bien.....les yeux	Cheveux d'or Un peu sous l'étoile

QUESTION 6/ CORRECTIONS/ REMARQUES

ETUDIANTS		R E P O N S E S					
Sexe	CODE	EXTRAITn:1	EXTRAITn:2	EXTRAITn:3	EXTRAIT n:4	EXTRAIT n :5	EXTRAITn:6
G A R Ç O N S	G1 (SI)	Les idées sont mélangées Il n' y a pas de jeune fille	Un renard et une rose	Les idées sont incomplètes	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Parce que = donc
	G2(SH)	SANS REPONSE	Cinq continents	SANS REPONSE	Ni à supprimer	En dépit=pour	SANS REPONSE
	G3(SH)	SANS REPONSE	Cinq continents	Les hommes aiment l'argent	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G4(SH)	La 1ère phrase est à la fin	<i>Cinq/ Trop de chiffres</i>	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Il y a des répétitions dans la fin	SANS REPONSE
	G5(SH)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	<u>Pour les yeux= pour le cœur</u>	SANS REPONSE
	G6(SH)	SANS REPONSE	Cinq Le renard et la rose ne sont pas des personnes	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G7(SN)	Mettre la 1ère phrase à la fin. Il n'y a pas de jeune fille	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G8 (SN)	La jeune fille= la rose	Cinq continents	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Pour les yeux= pour le cœur	SANS REPONSE
	G9(SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	G10(SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F1(LSH)	La jeune fille =fleur Mettre la 1ère phrase à la fin.	Dira=disait	Ils = elles N'aiment pas=aiment	Ni à supprimer	Le cœur=les yeux	Ou=et D'être=soyez
	F2 (LSH)	Il n'y a pas de jeune fille Sortirait n'est pas le genre narratif	Cinq Invention de l'électricité	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
	F3 (LSH)	La jeune fille= la fleur	Le renard et la rose ne sont pas des personnes	Les grandes personnes aiment les chiffres	J'ai frotté Puis.....	Les yeux=le cœur Pour se souvenir	alors
F4 (LSH)	SANS REPONSE	Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	
F5 (LSH)	La 1ère phrase n'est pas à sa place	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	
F6 (LSH)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Ils aiment les chiffres	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	

F7 (LSH)	SANS REPONSE	Je vous dis Je vous dirai	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F8 (LSH)	SANS REPONSE	Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F9 (LSH)	La 1ère phrase à la fin	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F10(LSH)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F11(SN)	La 1ère phrase à la fin	SANS REPONSE	Ils aiment les chiffres	Il y a 6 ans n'est pas à sa place	L'aviateur= pp Le pp=renard	Je vous en supplie
F12 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F13 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Pour les yeux=le cœur	SANS REPONSE
F14 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Mille milles	SANS REPONSE
F15 (SN)	SANS REPONS	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Les yeux=le cœur	SANS REPONSE
F16 (SN)	Contradiction à la fin	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F17 (SN)	La 1ère phrase à la fin	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F18 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Je veux bien t'apprivoiser
F19 (SN)	SANS REPONSE	2 milliards =1milliard	Ils aiment les chiffres	Frottai faisais	Le cœur	parce que soyez gentils
F20 (SN)	Il n'y a pas d'introduction	Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F21 (SN)	Jeune fille =fleur	Le renard et la rose ne sont pas des personnes	SANS REPONSE	J'ai bien regardé	Dépit=malgré ce n'est pas sa place	Parce que soyez gentils
F22 (SN)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F23 (SN)	Il n' y a pas de jeune fille	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Les yeux=le cœur	SANS REPONSE
F24 (SN)	Les figures de style La jeune fille donc	Six =cinq 2 ème paragraphe	Ils aiment les chiffres	Ni à supprimer	Pour le cœur En dépit de	Ou Première phrase est floue
F25 (SN)	La jeune fille =la petite rose	Cinq	Ils aiment les chiffres	Je ferai J'ai fait	Dira=dit Les yeux = le cœur / car=et	Parce que= alors
F26 (SN)	SANS REPONSE	Six= cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F27 (SI)	SANS REPONSE	Vaniteux= ambigu Le renard et la rose ne sont pas des personnes	aiment	SANS REPONSE	Dira = dit	Parce que = intrus
F28 (SI)	La 1ère phrase au milieu	Six= Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	La 1ère phrase au milieu
F29 (SI)	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	Il y a un dialogue	SANS REPONSE	SANS REPONSE
F30(GE)	SANS REPONSE	Six= Cinq	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE	SANS REPONSE

TROISIEME PARTIE/ « savoir interpréter les images ».

ETUDIANTS		REPONSES				
Sexe	CODE	Que représente cette image ?	LES COULEURS	LA FORME DES LIGNES	L'ETOILE	Cette image évoque
GARÇONS	G1 (SI)	La vie et les malheurs du PP	La simplicité et le malheur	Grands et droits, elles expriment la grande imagination et la solitude.	La planète et l'espace du PP	Donc on peut considérer son histoire comme magnifique
	G2(SH)	Le désert	Le noir :pessimiste, triste Le blanc l'optimiste, joyeux	Bien droites, horizontale	Ses voyages, ses espaces	La tristesse du PP, et la fin malheureuse.
	G3(SH)	Le désert et une étoile	Le noir: l'obscurité, la tristesse et l'inconscience Le blanc; la paix	Sans réponse	La supériorité , le niveau. La nuit	Sans réponse
	G4(SH)	La fin de l'histoire et la mort du PP	Le noir: désigne la nuit et la guerre. Le blanc la paix	Le desert	La nuit	Sans réponse
	G5(SH)	Un paysage calme	La tristesse, le malheur, le vide	Horizontales, la vie n'est pas instable	L'espace + la nuit	La fin de l'histoire où elle se termine mal et on peut dire ouverte
	G6(SH)	Deux traits vertical et horizontal	Il y a une petite étoile et deux différentes routes	Sans réponse	Il exprime ses voyages aux différentes routes	Tristesse, disparition et malheur
	G7(SN)	Le désert pendant la nuit	La tristesse	Sans réponse	L'avenir	La fin triste de l'œuvre
	G8 (SN)	Le sable (le sahara) pendant la nuit, une nuit éclairée	Le noir: la mort du PP Le blanc: l'espoir d'un retour	Le vide qui caractérise la vie de l'auteur	Un point d'espoir dans une mer de désespérance	Un sentiment de tristesse
	G9(SN)	Le désert en nuit	Quelque chose de passé	Symbolise le sable large, la richesse de sahara	L'espoir, la nuit, la fin	pessimiste
	G10(SN)	Le désert de sahara	Le noir: la tristesse Le blanc: l'amour, la joie	Verticale/ diagonale	L'espoir	La disparition du PP

FILLES	F1(LSH)	L'univers du PP, la terre et l'air	L'optimisme et le pessimisme	Sans réponse	But à atteindre	Quand on est encore vivant, chacun de nous doit avoir un objectif à réaliser.
	F2 (LSH)	Le désert	Quelqu'un qui est triste	Les dunes du sahara	L'astéroïde du PP	La fin triste de l'histoire
	F3 (LSH)	Le désert et le ciel	Le noir: c'est le coté pessimiste Le blanc: c'est le coté optimiste.	Orizental : l'étendue de la vie	Le PP et sa planète	La tristesse, la solitude, la fin la peur
	F4 (LSH)	L'attitude et la situation du PP	Le blanc désigne, la vie et l'espoir	Orizental : la situation du PP et le progrès	désigne, la vie et l'espoir	La fin du PP
	F5 (LSH)	Elle représente le désert du sahara	Sans réponse	Orizental : la vie et la mort. Le désert c'est la solitude	Symbole de la vie	La fin du PP La fin de l'histoire
	F6 (LSH)	Un désert (le sahara)	Ils désignent le pessimiste	La forme longue, elle désigne, la continuité	désigne, le futur et l'espoir	Que la fin de l'oeuvre est triste
	F7 (LSH)	Cette image représente le désert	Le noir c'est le symbole de la tristesse, le noir c'est le symbole de la paix.	Les lignes sont horizontales	C'est l'espoir	Sans réponse
	F8 (LSH)	Le désert	La fin de l'histoire, elle est triste et ouverte	Sans réponse	Le rire du PP	La disparition du PP
	F9 (LSH)	Le désert, les dunes de sable	La nostalgie, le malheur, la couleur est bien choisie pour l'histoire	Horizontales et droites, elles connotent pour moi les difficultés de la vie	La nuit, l'espoir	Un pessimisme pour le PP
	F10(LSH)	Elle représente le PP au désert	Le noir représente la tristesse du PP. Le blanc le représente heureux avec un ami	Le désert et le sable dans le sahara	L'optimisme du PP au moment de tristesse	La vie du PP au sahara
	F11(SN)	Un paysage: une étoile, des dunes...	Le noir: ambiguïté, flou Le blanc: neutre clarté, purté...	Etendu : le désert est vaste. Horizontale : le chemin est loin	Espoir, brillance, éclat	Le désert, le n'ayant. L'optimisme, l'étoile, l'espoir.
	F12 (SN)	Le désert	La triste et la soletude	les dificultés de la vie	C'est un moyen pour aider les gens qui marche au sahara	La vie

F13 (SN)	La fin du PP	Le noir: la peur, égoïsme Le blanc: paix, innocence, amour	desert	L'espoir	La vie en générale
F14 (SN)	La solitude, et le manque et le désespoir	La mort	horizontale	L'espoir	Pour réussir dans la vie, il faut avoir vraiment de l'espoir
F15 (SN)	Un paysage du désert	La guerre et la paix; deux phases de la vie: la joie et la tristesse	Horizontales Lieu abandonné Desert pessimisme	Il y a toujours l'espoir	Le déclin du Petit Prince
F16 (SN)	La solitude	Le bonheur et la tristesse	Sans réponse	Éclairage, optimisme	La fin de pessimisme, c'est de l'optimisme.
F17 (SN)	Le désert	Le noir: la mort, le mal. Le blanc: la paix, le bien	Sans réponse	La lumière	La fin du PP
F18 (SN)	Le désert	Le noir est la mort, le mal. Le blanc est la paix et le bien	La montagne et le sable, une nature solitaire	La lumière, la solitude	Une fin malheureuse pour le PP
F19 (SN)	Le ciel	Le noir c'est le pessimisme Le blanc c'est l'optimisme	Horizontal, c'est l'univers	Le Petit Prince	La fin du PP est ouverte, pessimiste (tristesse)
F20 (SN)	Sans réponse	Chagrin et mélancolie	Horizontal,	quelque chose qui est loin, beauté	Quelqu'un qui sent seul, la solitude.
F21 (SN)	Les dunes de Sahara	La tristesse et l'optimisme	La solitude, le désert	Peut être, la planète du PP	Le départ du PP et les derniers adieu entre l'aviateur et le PP
F22 (SN)	Le désert	Sans réponse	Se caractérise comme y	Le PP	Image malheureuse. Le PP dans le désert
F23 (SN)	Le désert	Le noir désigne le pessimiste Le blanc désigne l'optimiste	Une chose qui a disparu	Le PP	Disparition et Le départ du PP
F24 (SN)	Le désert et une étoile comme l'espoir	Quelqu'un qui a des problèmes et quelqu'un qui a la paix	Peut être elle ne signale rien	L'espoir	être optimiste
F25 (SN)	La planète du PP	Sans réponse	Sans réponse	Le rêve, l'avenir	Sans réponse
F26 (SN)	Une imagination qui représente le schéma de la vie chez l'auteur	La tristesse	horizontale	La chose qui était très loin, impossible	Cette image signifie la fin de la tristesse des douleurs

F27 (SI)	L'espoir, la vie , meme les difficultés.	Le noire c'est la tristesse, le malheur. Le blanc c'est la gloire et l'honneur	Droites, montées	La lumière, la hauteur, la beauté	La tristesse, le désespote
F28 (SI)	Le désert, les dunes de sable, l'arriver de la fin	Connote le bien et le mal, l'optimisme et le pesimisme	Horizontale, droite étendue, la direction, aussi, les dunes de sable	Connote la nuit, quelque chose d'intouchable, elle montre la direction	la fin de l'œuvre après plusieurs difficultés, c'est une fin optimiste puisque'il y a une ascendance
F29 (SI)	C'est le désert, le sahara	Il utilise ces couleurs parcequ'il est malheureux	Elle est comme y	C'est le PP	Malheureux, le PP dans le désert.
F30(GE)	Elle représente le désert	Le noire c'est la tristesse. Le blanc c'est le bonheur	Verticale, diagonale	C'est l'espoir	La disparition du Petit Prince

RESUME :

Ce travail s'inscrit à la croisée de deux domaines de recherche : la didactique de la compréhension écrite et la linguistique textuelle. Il a pour objet l'analyse de la compétence textuelle réceptive qui se définit comme la connaissance des règles et des lois qui régissent les textes. Elle se divise en cinq composantes :

- 1- Savoir interpréter les thèmes et les titres ;*
- 2- Saisir les macro-structures ;*
- 3- Saisir les micro-structures ;*
- 4- Reconnaître les types et catégories textuelles ;*
- 5- Reconnaître la littérarité.*

Comme il est difficile d'écarter le « littéraire » d'une réflexion sur la compétence textuelle réceptive, nous avons tenu à présenter - dans la première partie du travail- quelques caractéristiques qui légitiment le recours au texte littéraire en tant que support didactique. Par la suite, nous avons procédé à une analyse conceptuelle de la notion de « compétence textuelle réceptive ». Enfin, nous avons soulevé quelques difficultés relatives à la compréhension- réception des textes.

Dans la deuxième partie, nous avons procédé à l'analyse de la compétence textuelle réceptive des étudiants de la première année de licence de français à l'aide de trois outils d'investigation : des enregistrements « audio » des cours/TD du module EAF, un questionnaire et un test destinés aux étudiants.

Les résultats obtenus nous ont permis de situer les difficultés rencontrées par les étudiants et de proposer quelques pistes susceptibles de les aider à développer cette compétence fondamentale.

Enfin, nous pensons que l'appropriation d'une compétence textuelle réceptive dépend, non seulement, de « l'attitude coopérative » des étudiants lors du traitement de l'information, mais aussi de la méthode d'enseignement du texte (littéraire) qui devrait reposer sur une pratique de développement de la (re) construction du sens(un sens à découvrir) et non la mise en place de capacités de compréhension (un sens déjà-là).

ABSTRACT:

This work has been inscribed at the cross of two fields of research: didactics of written comprehension and textual linguistics. As an object, it analyses the receptive textual competence, which can be defined as the knowledge of rules and laws that manage the text. This competence is divided into five components:

1-Knowing the interpretation of themes;

2-Holding the macro-structures;

3-Holding the micro-structures;

4-Recognizing textual types and categories;

5-Recognizing the characteristics of literature.

As it's difficult to separate the literary text from a reflection of the receptive textual competence. We have decided to present - in the first part of this work- some characteristics that legitimate the remedy at the literary text as a didactics support. After that, we have proceeded at a conceptual analyze of the notion of receptive textual competence. At last, we have passed some difficulties relative to comprehension-reception texts.

In the second part , we have proceeded to the analyze of receptive textual competence of the first year student to the french language, by using three tools of investigation: records, questionnaire and a test designed to students.

The obtained results permit us to situate the difficulties that can be found by the students, and to propose some susceptible ways to help them to develop this fundamental competence.

Finally, we can say that the appropriation of the receptive textual competence is not dependent ,only, on the “cooperative attitude” of the students during the treatment of information, but -also- on the method of teaching (literary) text which ought to be a development practice of the (re) construction of meaning(a meaning to be discovered) and not the installation of comprehension capacities(a meaning already-exist).

ملخص

تدرج هـ الاطروحة عند تلاقى تيارين من البحث. تعليمية الفهم الكتابي و اللسانيات النصية. الهدف المنشود منها هو تحليل الكفاءة النصية للتلقي والتي تعرف على انها معرفة القوانين و القواعد التي تسن النصوص و تنقسم الى خمس كفاءات جزئية

- فهم المواضيع الرئيسية (العناوين....الخ).

- فهم البناء العام للنص

- فهم البناء الموضوعي للنص

-التمييز الصحيح بين مختلف انواع النصوص و الخطاب.

- استخراج " فنية" النص.

و بما انه من الصعب فصل الفعل الادبي عن دراسة الكفاءة النصية للتلقي صمنا على ابراز بعض من خصائص النص الادبي فى القسم الاول من هذا العمل التي تجعل منه اداة تعليمية مهمة. بعد ذلك قمنا بتحليل اصطلاحي لما تحويه هذه الكفاءة و كذا كفاءاتها الجزئية وفي الاخير قمنا بعرض سريع لبعض الصعوبات الخاصة بفهم النصوص.

اما في القسم الثاني من الاطروحة فلقد اجرينا تحليلا للكفاءة النصية للتلقي عند طلبة السنة الاولى ليسانس في اللغة الفرنسية وذلك بالاعتماد على ثلاث وسائل بحث تسجيلات صوتية- استبيان و كذا اختبار معلوماتي (على شكل فحص) للطلبة.

النتائج المحصل عليها مكنتنا من حصر بعض الصعوبات الي يواجهها هؤلاء الطلبة وكذا اقتراح بعض السبل التي بامكانها مساعدتهم على تطوير اكتساب هذه الكفاءة المهمة.

فى الاخير يمكن القول بان اكتساب الكفاءة النصية للتلقي لا يتعلق فقط بمدى استجابة وتعاون الطلبة في

معالجة المعلومات المقروءة بل ايضا بطريقة تدريس النص(الادبي) التي يجب ان تبني على منهجية

تطوير(اعادة) بناء المعنى (معنى فى طور الاكتشاف) وليس على تحديد كفاءات الفهم(معنى موجود مسبقا)