

Moussa Camara

LIRE ET ENSEIGNER LE NOUVEAU ROMAN : UNE DIDACTIQUE D'INVESTIGATION HEURISTIQUE

Résumé

La lecture comprise comme l'acte de réception-compréhension d'un ou des messages a connu des fortunes diverses à travers les siècles. Parallèlement, l'enseignement a vu la redéfinition de la place de l'enseignant. Les enseignements-apprentissages se sont renouvelés sur le plan didactique surtout quand il s'agit de lire ou d'enseigner le nouveau roman. Le renouvellement du genre romanesque combiné à la didactique qui est plus axée sur les méthodes et les contenus à enseigner, contrairement à la pédagogie qui met l'apprenant au centre, promulgue une démarche heuristique qui fait que la résolution des problèmes posés à l'apprenant sous forme de questions fait de lui un artisan de son savoir.

Mots-clés : lire, enseigner, didactique, nouveau roman, heuristique.

Abstract

Reading understood as the act of receiving-understanding one or more messages has known varying fortunes over the centuries. At the same time, teaching has seen the redefinition of the teacher's place. Teachings and learning have been renewed on the didactic level, especially when it comes to reading or teaching the new novel. The renewal of the novelistic genre, combined with didactics which is more focused on the methods and content to be taught, unlike the pedagogy which puts the learner at the center, promulgates a heuristic approach which means that the resolution of the problems posed to the learner in the form of questions makes him a craftsman of his knowledge.

Keywords : to read, to teach, didactics, new novel, heuristics.

Introduction

La lecture du nouveau roman est vue par de nombreux critiques littéraires comme un travail participatif du lecteur à l'écriture si bien qu'il est plus adéquat d'envisager cette activité dans la mouvance d'une lecture-écriture. D'ailleurs, il ne pourrait être autrement car le nouveau roman est structuré de façon hermétique faisant qu'une lecture linéaire ou superficielle ne permet pas véritablement de saisir les différents sens du texte. Dès lors, les vieilles habitudes du lecteur confortable, amateur souvent et à la recherche d'histoires sensationnelles sont rompues. Il ne s'agit plus du rapport classique entre celui-ci et le livre qui faisait de lui plus un consommateur de récits tout faits qu'un partenaire qui de par son investigation fait surgir de l'ouvrage des réalités insoupçonnées. (Astier, 1968) Lire est désormais, pour ce qui concerne le nouveau roman, un travail sérieux, une affaire de spécialistes à même d'interroger le texte pour en extraire des sens possibles. Les dogmes s'effritent et il n'y a plus de réalité figée (Sarraute, 1959, p. 69) qu'on impose magistralement au lecteur comme si l'on détenait la totalité du savoir. C'est pourquoi il convient plus de parler de lecteur-apprenant ou d'apprenant-lecteur, voire permettez l'expression de « liseur ». Ce néologisme se particularise du fait qu'il est un dynamiseur de sens, un catalyseur de paradigmes laissés en jachère dans le texte. Le rôle du liseur sera plus que celui dévolu au lecteur traditionnel, d'aller à la quête de sens pour faire sens.

Partant, il gagne en autonomie et la réception de la matière littéraire devient moyen de productivité du texte ; une entreprise de collaboration dans la recherche de sens qui ne vient plus seulement du dictat de l'auteur ou de l'interprétation subjective de l'enseignant. C'est dans cette perspective que certains évoquant la posture du lecteur « comme écrivain » (Bazinet, 1990, p.59) expliquent à quel point la part heuristique qu'il joue est prépondérante. Le lecteur-apprenant ou plutôt le liseur s'émancipe de la relation verticale qui le liait traditionnellement à l'enseignant omnipotent détenant l'essentiel du savoir qu'il transmet à l'apprenant : élève, étudiant ou tout autre individu en situation d'apprentissage du savoir.

Le nouveau roman instaure une relation de type nouveau entre l'enseignant et le liseur dans la mesure où le premier se trouve dans une posture de guide, d'aiguilleur par rapport au second. L'enseignement-apprentissage devient alors une entreprise de quête heuristique qui fonde une didactique coopérative dans laquelle le liseur gagne en

autonomie et devient le principal acteur de son savoir. À ce titre, il s'avèrera nécessaire de s'interroger tour à tour sur la place du liseur-apprenant dans le nouveau roman, le rapport enseignant-enseigné dans l'enseignement du nouveau roman et enfin la didactique heuristique coopérative qui découle de ces nouveaux paramètres.

1. La place du liseur-apprenant dans le nouveau roman

Depuis les bouleversements intervenus au tournant des années 1950, suite à la grande guerre (39 - 45), et qui ont donné naissance en littérature au nouveau roman inscrit dans une logique de transgression des normes esthétiques du genre, la lecture en a subi les impacts. Avec le nouveau roman, le rapport entre le lecteur et le livre prend une autre dimension et l'acte de lire est devenu un travail de séides. Il ne s'agit plus d'être alphabétisé et de savoir relier les lettres et de les prononcer pour être bon lecteur. Si de manière générale la lecture peut se définir comme la réception et la compréhension de messages, avec le nouveau roman cette activité est plus propre aux initiés qui ont reçu certaines compétences de lecture nécessaires au travail qu'appelle le nouveau roman. Elle relève d'une attitude critique et d'un esprit alerte qui interroge le texte. En outre, lire le nouveau roman ne consiste pas seulement à suivre l'intrigue, à recevoir une histoire linéaire à l'image de ce que le lecteur traditionnel est habitué à rencontrer dans les romans classiques : consommer des récits dont on connaît la fin dès qu'on lit le commencement. (Astier, 1969, p.70).

Ici, l'activité de lecture est un travail de spécialistes détenant des clefs d'ouverture du texte quel que soit l'extrait choisi, quel que soit son auteur. D'ailleurs, peu importe celui qui a écrit le texte que le lecteur tentera de psychanalyser et de décrypter à la manière des structuralistes. Dans cette optique, on pourrait ne plus parler de lecteur seulement, mais de lecteur-apprenant, de lecteur-chercheur voire de liseur qui à notre sens reflète mieux l'idée du travailleur du texte pour décoder ses éventuels messages. Le verbe décoder est plus approprié car la texture du genre néo-romanesque semble reposer sur des énigmes qui demandent une clarification. Un tel fait trouve sa justification dans la composition du nouveau roman dont les auteurs ne privilégient pas la clarté de l'expression en ce sens qu'ils ne visent pas la communication. Au surplus, c'est même l'incommunicabilité qui est plus apparente dans les ouvrages néo romanesques qui cependant sont des sources

inépuisables du savoir auquel on accède par l'investigation. La lecture de *La Route des Flandres* (1960) de Claude Simon ou d'*Histoire* (1967) du même auteur montre un magma diégétique difficile à percer. Et les œuvres néo romanesques les plus réussies sont structurées de façon hermétique tant et si bien qu'on pourrait les parcourir sans savoir quand commence l'histoire et où et quand elle se termine puisque l'intrigue y est fragmentée et même inexistante dans certains cas. Les romans de Claude Simon obéissent à cette forme d'écriture révolutionnaire et révolutionnant les pratiques lectorales qui nécessitent un nouveau type de lecteur.

Partant, la fonction du liseur sera, d'une part, de faire un travail de décryptage du texte selon les types d'indices dont il dispose. D'autre part, il vise la productivité du texte à partir duquel il cherche un ou des sens possibles. C'est sans doute à ce titre qu'Umberto Eco parle de *Lector in fabula* (1979) dans la mesure où il (le liseur) participe à la création du sens par la fabulation à laquelle il a une part active. C'est aussi dans cette perspective qu' :

« On dira ainsi qu'un inventaire de messages dynamiques, décodés à partir d'une isotopie cosmologique, constitue une affabulation pratique, et que, inversement, l'affabulation sera mythique si l'isotopie utilisée pour la construction des messages est noologique. » (Greimas, 1966, p.123)

Face à une telle configuration du texte, le liseur l'investit à partir de ses multiples isotopes, tente d'établir entre eux des sèmes cohérents à même de faire sens. Néanmoins, ce sens n'est pas statique, il est l'émanation de la culture littéraire du liseur qui le construit à partir de son potentiel de connaissances. Par conséquent, il y aura autant de sens possibles qu'il ya de liseurs avertis.

Derrière Wallas, le détective privé des *Gommes* (Robbe-Grillet, 1953) venu dans une ville du nord pour une enquête sur un crime, se lit en filigrane un mythe. Chose curieuse, Wallas se révélera comme étant l'assassin de la personne sur qui il menait son enquête. Et cette personne est en réalité son père qu'il ne connaissait pas. Le liseur tentera de chercher l'origine de cette histoire. Cette même histoire qu'on peut lire dans *Antigone* (Anouilh, 1944) et que l'on retrouve dans *Œdipe Roi* (2002) de Sophocle. Et peut-être ici l'énigme est plus transparente lorsqu'on se réfère à l'onomastique qui renvoie au fameux mythe

d'Œdipe qui tue son père et épouse sa mère (Jocaste) avec qui il aura deux garçons et deux filles dont Antigone ci-dessus nommée.

Bien entendu le lecteur fera des rapprochements avant de conclure qu'il s'agit d'une affabulation ou d'une modification de ce mythe qui parcourt des siècles différents et qui se présente sous forme d'intertextualité dans des ouvrages divers. Pourtant, en aucun cas il n'est fait directement mention de ce mythe chez Alain Robbe-Grillet. Seul le lecteur-apprenant, de par son investigation personnelle arrive à retracer ce que l'auteur n'a fait qu'effleurer. Mais avant d'arriver à ce résultat, le lecteur doit creuser les paradigmes de sens pour reconstruire l'histoire que le néoromancier a laissée à l'état de bribes fragmentaires impossibles à suivre linéairement. Ainsi ce que le lecteur traditionnel peinerait à lire devient une démarche toute naturelle du lecteur-apprenant :

« À une civilisation qui conçoit le monde naturel comme l'unique niveau de réalité mais organisé selon les lois syntaxiques du discours, s'opposent d'autres interprétations des signes naturels qui, en postulant un deuxième niveau de réalité naturelle, plus profond en quelque sorte, interprètent le signe comme la référence à cette réalité seconde et exercent en même temps à cette relation deux situations variables de métaphore, de métonymie ou d'antiphrase, c'est-à-dire d'ordre paradigmatique ou systématique. »
(Greimas, 1970, p.54)

La variété des situations dont parle Greimas fait écho à de multiples figures de discours révélant chacune des parcelles de la réalité que le lecteur aura pour rôle de clarifier. La multiplicité du réel et la posture adoptée par certains néoromanciers dans le rôle du descriptif les placent dans la quête de sens qu'ils lèguent au lecteur-apprenant. Cette nouvelle donne révolutionne profondément l'enseignement-apprentissage et le rapport enseignant-enseigné.

2. Rapport enseignant-enseigné dans l'enseignement du nouveau roman

À l'instar de l'écrivain classique vu comme un démiurge omnipotent, omniprésent et omniscient, pour certains, l'enseignant est le détenteur inégalé du savoir, un docte, un savant qui, de manière magistrale,

déroule son cours que l'apprenant doit recevoir comme des paroles immuables et sacrées. Cependant, avec l'étude du nouveau roman ce surdimensionnement de l'enseignant est en perte de vitesse. En fait, l'enseignement du nouveau roman ne s'accommode pas des attentes toutes faites venant d'une autorité doctorale (mot à comprendre dans son sens premier) ou seigneuriale quelconque. Ce qu'il peut et doit faire est de servir de guide pour orienter l'enseigné (élève ou étudiant) vers de potentiels indices qui cadrent avec ses objectifs pédagogiques. La liberté d'entreprendre, de chercher et d'interpréter librement pour produire un sens relève du devoir de l'apprenant et cela est vivement encouragé par l'enseignant. Ce dernier aide ainsi l'apprenant à trouver sa voix sans rien lui imposer.

L'intérêt d'une telle démarche réside dans l'autonomisation de l'apprenant qui à terme se libère du joug et de la pesanteur d'un savoir autre dont lui-même n'a pas contribué à l'édification. Et l'enseignant aura réussi si une telle attente se réalise. Or l'enseignement du nouveau roman favorise cette démarche participative et coopérative. En guise d'exemple, l'enseignant peut conformément à certaines théories pédagogiques mettre l'apprenant au centre par la démocratisation de la quête des connaissances. À ce titre si le cours porte sur *La Route des Flandres* (1960) de Claude Simon, l'enseignant peut orienter l'apprenant sur une recherche thématique à la manière des champs lexicaux ou d'une lecture méthodique par le repérage d'axes de lecture bien définis. Cela peut se faire soit à l'échelle de toute l'œuvre, soit sur quelques textes choisis par l'enseignant ou même sur un seul texte. Si on porte notre option sur la dernière possibilité, on peut travailler sur la base de l'extrait simonien ci-dessous :

Texte 1

« Et Blum : "Et alors ..." (mais cette fois Iglésia n'était plus là : tout l'été ils le passèrent une pioche (ou, quand ils avaient de la chance, une pelle) en main à des travaux de terrassement puis au début de l'automne ils furent envoyés dans une ferme arracher les pommes de terre et les betteraves, puis Georges essaya de s'évader, fut repris (par hasard, et non par des soldats ou des gendarmes envoyés à sa recherche mais - c'était un dimanche matin - dans un bois où il avait dormi, par de paisibles chasseurs), puis il fut ramené au camp et mis en cellule, puis Blum se fit porter malade et rentra lui aussi au camp, et ils y restèrent tous les deux, travaillant pendant les mois d'hiver à décharger des wagons de

charbon, maniant les larges fourches, se relevant lorsque la sentinelle s'éloignait, minables et grotesques silhouettes, avec leurs calots rabattus sur leurs oreilles, le col de leurs capotes relevé, tournant le dos au vent de pluie ou de neige et soufflant dans leurs doigts tandis qu'ils essayaient de se transporter par procuration c'est-à-dire au moyen de leur imagination, c'est-à-dire en rassemblant et combinant tout ce qu'ils pouvaient trouver dans leur mémoire en fait de connaissances vues, entendues ou lues, de cette façon-là, au milieu des rails mouillés et luisants, des wagons noirs, des pins détrempés et noirs, dans la froide et blafarde journée d'un hiver saxon - à faire surgir les images chatoyantes et lumineuses au moyen de l'éphémère, l'incantatoire magie du langage, des mots inventés dans l'espoir de rendre comestible - comme ces pâtes vaguement sucrées sous lesquelles on dissimule aux enfants les médicaments amers - l'innommable réalité dans cet univers futile, mystérieux et violent dans lequel, à défaut de leur corps, se mouvaient leur esprit: quelque chose peut-être sans plus de réalité qu'un songe, que les paroles sorties de leurs lèvres: des sons, du bruit pour conjurer le froid, les rails, le ciel livide, les sombres pins.» (Claude Simon, 1960, p.78)

Après la lecture du texte, des champs lexicaux et des axes choisis peuvent être l'objet d'étude. Un travail que l'enseignant peut demander à l'apprenant afin qu'il découvre par lui-même les éléments de pertinence de son analyse. Voyons ci-dessous un exemple de grille d'analyse reposant sur trois champs lexicaux et trois axes de lectures complémentaires.

Champ lexical 1 : déictiques de l'espace carcéral

Travaux forcés dans une ferme

Arracher les pommes de terre

Arracher les betteraves

Terrassement

Le camp

La cellule

Wagons de charbon

Sentinelle

Univers violent

Les rails

Le ciel livide

Les sombres pins

Champ lexical 2: déictiques de l'espace réel de fuite

Un bois

La mémoire

Leurs doigts

Connaissances vues

Champ lexical 3: déictiques de l'espace d'évasion imaginaire

Georges essaya de s'évader

Se transporter par procuration

Au moyen de leur imagination

Faire surgir les images chatoyantes

Au moyen de l'éphémère

L'incantatoire magie du langage

Des mots inventés

Se mouvait leur esprit

Un songe

Cette grille supposée faite par l'apprenant révèle trois niveaux d'analyse partant de trois champs lexicaux. Cela peut se traduire en axes de lecture.

Axe de lecture 1 : les déictiques de l'espace carcéral

La première colonne est un ensemble de déictiques spatiaux inhérents à la vie carcérale de deux prisonniers de la seconde guerre mondiale : Blum et Georges. Ils sont soumis à un régime de corvées partagées entre les travaux de terrassement et les travaux champêtres ; récolte de betteraves et de pommes de terre. Travaux forcés qu'ils effectuent avec douleur dans la rigueur climatique.

Axe de lecture 2 : les déictiques de l'espace réel de fuite

La deuxième colonne montre la première tentative de fuite des prisonniers : une fuite physique qui les mène dans le bois, un bois sans repères et sans issues. C'est pourquoi cette fuite se solde par un échec et les deux fuyards seront recueillis et ramenés au camp dans leur cellule par des paisibles chasseurs. Ils s'en remettent à leur mémoire et à la contemplation de leurs doigts qui les plongent dans le passé.

Axe de lecture 3 : les déictiques de l'espace d'évasion imaginaire

Enfin la troisième et dernière colonne est complémentaire de la deuxième. Après l'échec de l'évasion physique, la seule issue qui leur reste est de se libérer de leur cellule par l'imaginaire : évasion de Georges par l'esprit et le transport par procuration. Pour oublier leur peine, les prisonniers pensent à des images chatoyantes et se livrent à un langage incantatoire qui leur fait oublier les affres de la prison. C'est quasiment le même cas de figure que l'on retrouve chez Meursault après son emprisonnement, suite à l'assassinat qu'il a perpétré sur l'arabe. Sachant sa condamnation à mort et sachant qu'il n'a plus aucune possibilité de se libérer de sa prison physique, il se libère par les pensées. (Camus, 1942, p.91). C'est ce que Gaston Bachelard nomme effet de Diolé dans *La Poétique de l'espace* (1957).

En résumé, la relation enseignant-enseigné dans l'enseignement-apprentissage du nouveau roman, met l'enseigné au premier plan. Il en découle plus de liberté, plus d'initiatives qui à terme le responsabilisent dans la quête du savoir. L'enseignant délaisse en même temps une part de sa posture classique qui le plaçait dans une position magistrale et il se retrouve dans le rôle de guide. Par ses suggestions et ses conseils, l'apprenant-liseur creuse les paradigmes de manière heuristique pour se forger ses propres pensées.

3. Une didactique heuristique coopérative

La didactique peut se définir comme une théorie de l'enseignement des langues. Elle vise à instruire. Pour certains, elle est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. La didactique est aussi comprise comme « l'art d'enseigner » (*Le Robert*, 1955, *Le Littré*, 1960). C'est-à-dire l'habileté méthodologique dont dispose l'enseignant pour exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art. Étant un moyen de

recherche et d'acquisition de connaissances, la didactique s'intéresse au premier chef aux enseignements-apprentissages. Voilà pourquoi certains chercheurs pensent que la didactique est :

« L'étude des processus d'enseignement/apprentissage relatifs à un contenu spécifique. Elle s'effectue en construisant des concepts, des modèles et des méthodes d'analyse et en interrogeant les savoirs enseignés et en problématisant les méthodes et les contenus d'enseignement au sein de l'institution scolaire dans son évolution et ses finalités. » (Cornu & Vergnion, 1992, p.67)

La didactique a pendant longtemps été confondue avec la pédagogie qui elle s'intéresse plus à l'apprenant qu'elle met au centre de l'activité pédagogique. Toujours est-il qu'il y a, à n'en pas douter, une interdépendance entre la didactique et la pédagogie même si aujourd'hui la première nommée est, elle aussi, une discipline à part entière. Il reste que les deux sont intrinsèquement liées au triangle pédagogique : Enseignant - enseigné (apprenant) - savoir. Notre propos n'est pas exclusivement de traiter de la didactique mais de la mettre en corrélation avec la démarche heuristique qui en partant du triangle pédagogique se dresse comme une stratégie d'acquisition du savoir par une recherche centrée sur l'apprenant via l'impulsion de l'enseignant qui l'aide dans la quête de connaissances

Depuis l'antiquité, Socrate se proposait d'accoucher les esprits par un entretien soutenu avec les foules voire les individus en les soumettant à des questions qui ont l'avantage de faire découvrir la vérité (ici le savoir) à ses interlocuteurs. L'un de ses plus illustres disciples, Platon expérimente cette méthode dans *Protagoras* (1997) et dans *Gorgias* (1997) et qui consiste à interroger son interlocuteur pour qu'il parvienne à se souvenir de ce qui reste dans l'oubli. C'est une philosophie qui considère que l'apprenant n'est pas un Adam biblique ; il n'est pas aussi vierge qu'on pourrait le penser. Ceci étant, la didactique consistera à aider l'apprenant à ressasser ses souvenirs enfouis dans le mytique fleuve de Léthé. L'enseignant y arrive par une suite d'interrogations bien ciblées. Il s'agit en fait de faire découvrir par l'apprenant ce qu'on veut lui enseigner. Car il est indispensable d'accorder la préférence à l'investigation heuristique des questions plutôt qu'à l'exposé doctrinal des théorèmes. (Piaget & Coudray, 1973)

Cette forme d'enseignement est proche en lecture de ce que Louis Bazinet appelle la coopération c'est-à-dire la dimension active du lecteur ici de l'apprenant qui participe à l'édification du savoir. À cet égard, cette méthode d'enseignement féconde la démarche heuristique qu'on peut appliquer à l'enseignement du nouveau roman qui se prête bien à cette forme didactique d'exploitation des textes littéraires. Dans la mesure où « le triangle didactique » (Duplessis, 2002, p.8) ; (Chevallard, 1985) accorde une grande place au savoir et à sa méthode d'acquisition, l'exploitation pédagogique du nouveau roman place l'apprenant dans une dynamique de décryptage des énigmes ou des fragments soit de la réalité soit de l'histoire qui sont récurrents. Prenons l'extrait ci-dessous pour y appliquer la démarche didactique heuristique.

Texte2

« Je revenais solitaire lentement, à pied, sans songer que l'heure tournait, sans songer que le temps passait, sans songer que l'on est déjà au dernier jour de juin, et que j'aurai dû me hâter de rentrer pour rechercher et pour noter ce qui subsiste dans mon souvenir des derniers moments de novembre, afin de ne pas laisser s'augmenter cette distance de sept mois que j'ai conservée depuis que j'ai commencé ce récit, cette distance beaucoup trop grande que j'espérais rapidement réduire, que je dois essayer de resserrer de plus en plus au fur et à mesure que j'avance, et devient plus opaque..» (Butor, 1957, p.129)

On pourrait partir de ce texte néoromanesque pour créer une activité didactique mettant l'apprenant dans une situation d'exploitation heuristique de l'extrait. Et cela peut-être possible si l'enseignant veut installer des compétences chez l'élève ou l'étudiant, en le soumettant à une série de questions le plaçant dans une situation d'investigation. Dans cette perspective, il peut soulever les questions suivantes pour permettre à l'élève en même temps qu'il l'évalue de jauger ses connaissances :

Questions :

a- Quels sont les éléments qui montrent la situation d'énonciation du texte ?

b- Quels sont les indices d'énonciation ? Comment peut-on les interpréter ?

c- Quels sont les indices modalisateurs montrant le jugement dans ce texte ?

Réponses attendues de l'apprenant :

a- On a les temps verbaux qui informent sur la situation d'énonciation du texte. D'une part il y a la présence de l'imparfait de l'indicatif qui renvoie à des événements ancrés dans le passé et coupés de la situation d'énonciation. Ce qui permet au narrateur d'activer ses souvenirs : « je revenais, l'heure tournait, sans songer que le temps passait, j'espérais ». D'autre part, on note l'utilisation du présent de l'indicatif alternant avec le passé composé. Ce qui connote l'ancrage du récit dans la situation d'énonciation. Voilà ce qui explique l'usage des verbes suivants : « l'on est déjà au dernier jour de juin, ce qui subsiste, j'ai commencé, je dois, à mesure que j'avance, et devient plus opaque. »

b- Dans le texte, on repère des indices d'énonciation témoignant de la présence de l'énonciateur. Parmi ceux-ci, on a les indices de personne comme les déictiques pronominaux de la première personne révélant la présence de l'énonciateur. Plusieurs fois, le narrateur utilise le je/j' que l'on retrouve du début à la fin du texte. Cela s'interprète comme l'inclinaison du récit vers l'autobiographie qui met en relief des éléments réels de la vie du narrateur- auteur.

c- Ce texte a une tendance modélisatrice en ce sens qu'il s'appuie sur des indices de jugement. La récurrence des modélisateurs adjectivaux (solitaire, dernier, derniers, grande, opaque), adverbiaux (lentement, beaucoup trop, rapidement, de plus en plus, au fur et à mesure) et verbaux (devient, sans songer, augmenter etc.) témoignent du jugement du narrateur.

En résumé, la didactique heuristique coopérative est sans conteste un moyen efficace qui fait de l'apprenant un maillon important dans les enseignements-apprentissages. Il joue un rôle considérable dans la quête du savoir. Au lieu d'attendre que des connaissances lui soient dictées, une fois qu'il dispose d'outils d'analyse, il se met à l'œuvre et devient acteur de son savoir.

Conclusion

Au cours de cette étude on a pu constater que l'acte de lire et d'enseigner le nouveau roman relève d'une didactique heuristique coopérative. La lecture classique qui reposait sur une attitude passive du lecteur consommant des récits faciles à saisir et dont la fin est prévisible est remplacée par la lecture-travail. Quant au lecteur, il devient un lecteur-apprenant, un lecteur-chercheur plus commode d'être débaptisé liseur. Ce dernier est plus actif dans la quête du savoir et se forge ses propres connaissances. Aucune autorité doctorale ne lui impose des points de vue ou des connaissances toutes faites dont il n'a pas participé à l'élaboration. Et nous avons pu observer à ce titre que la didactique qui se définit comme étant « l'art d'enseigner » sur la base d'une méthode axée sur les contenus cadre avec le nouveau roman. En effet le renouvellement du genre romanesque s'accompagne de nouvelles méthodes de lecture et de nouveaux modes d'enseignements-apprentissages.

En convoquant des textes néoromanesques on a su voir en quoi la démarche heuristique qui consiste à soumettre le liseur ou l'apprenant à des séries de questions peut l'aider à rester autonome et libre dans la construction du savoir. Cela à l'image des théories constructivistes où l'apprenant est acteur dans la quête du savoir. Autant de facteurs révélant que dans le triangle pédagogique (voire le triangle didactique pour certains) l'activité didactique vise plus les compétences de l'apprenant et surtout le savoir à acquérir que la personne de l'enseignant qui désormais reste un guide dans le processus d'acquisition des savoirs. L'exploitation de *La Route des Flandres* (1960) de Claude Simon et de *L'Emploi du temps* (1957) de Michel Butor a permis de voir comment la démarche didactique heuristique met en relief des interrogations ciblées aidant l'apprenant à construire son savoir.

Références bibliographiques

- Anouilh, J. (1944). *Antigone*. Paris : Minit.
- Astier, P. (1968). *Encyclopédie du nouveau roman*. Paris : Editions Debresse.
- Bachelard, G. (1957). *La Poétique de l'espace*. Paris : Minit.
- Bazinet, L. (1990). *Le lecteur comme écrivain*. Montréal : Novo texto.

- Butor, M. (1957). *L'Emploi du temps*. Paris : Minuit.
- Camus, A. (1942). *L'étranger*. Paris : Gallimard.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.
- Cornu, L. & Vergnion, A. (1992). *La didactique en question*. Paris : Hachette.
- Duplessis, P. (2002). « L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique », Disponible sur Internet : http://perso.orange.fr/daest/Pages%20perso/textes_sarrazy/dpe_carcas_2002.pdf, consulté le 7/10/2020.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Editions Grasset.
- Greimas, J. A. (1970). *Du Sens Essais sémiotiques*. Paris : Seuil.
- Greimas, J. A. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Librairie Larousse.
- Sarraute, N. (1959). *Le Planétarium*. Paris : Gallimard.
- Platon, (1997). *Gorgias*. Paris : Belles Lettres.
- Platon, (1997). *Protagoras*. Paris : Flammarion.
- Robbe-Grillet, A. (1953). *Les Gommages*. Paris : Minuit.
- Simon, C. (1960). *La Route des Flandres*. Paris : Minuit.
- Sophocle, (2002). *Œdipe roi*. Paris : Belles Lettres.