

Table des matières :

Introduction générale	8
Première partie : Le cadre théorique	17
-Chapitre 1 : Regard sur le paysage socio linguistique et culturel au Maroc	18
1- Les composants du paysage linguistique	18
a- L'arabe	20
b- Le Tamazight (berbère)	21
c- L'espagnol	22
2- La place du français dans le paysage linguistique	23
3- Le français dans le système éducatif au lycée	27
a- Période de 1956	28
b- Période de 1960-1974	28
c- Période de 1987-1995	32
d- Période de 1997-2001	35
e- Période de 2002-2009 : La nouvelle réforme	37
f- Programme Najah 2009-2012	41
g- La nouvelle ère 2014	42
4- Le texte littéraire comme pratique de classe au secondaire qualifiant	43
-Chapitre 2 : Qu'est-ce que la littérature ?	47
-I- Essais de définition	47
1- Ethymologie latine	47
2-Premières attestations en français	47
3-Evolution du sens au XVIIème et au XVIIIème siècle	48
4-Sens moderne	49
II- La littéarité, question de la littérature	51

1- Les approches internes	51
2- Les approches externes	55
a- L'approche lectorale	55
b- Les approches institutionnelles et polysystémiques	57
c- Quelle nouvelle définition	59
d- Littérature et écriture	60
e- Littérature et lecture	62
f- La littéracie	66
g- La place de l'écrit dans les sociétés modernes	67
- Les courants de recherches contributifs	68
1- L'apport de l'anthropologie et de l'ethnologie	68
2- L'apport de la sociologie	70
3- L'apport de la culture et de la psychologie	71
h- Littérature et littéracie	72
i- Les dimensions de la littérature	75
-Chapitre 3 : Didactique du français / Didactique de la littérature	116
1- Qu'est-ce que la didactique ?	116
2- Didactique du français	116
- Interaction : une problématique à la frontière	121
- L'importance du cadre communicationnel pour l'apprentissage	121
- Interaction comme activité de l'apprentissage dirigé	121
3- Didactique de la littérature	123
a- S'agit-il d'enseigner des savoirs ou des savoir-faire ?	124
b- Refonder l'objet littéraire	128
c- Convergences didactiques	130
c-1- Le paradigme de la singularité	131
c-2- La pensée par problèmes.	132
-Chapitre 4 : Bref historique de la littérature en didactique du FLE :	134

1- La méthodologie traditionnelle	134
2- La méthodologie directe	140
a- La méthode directe et intuitive	141
b- La méthode orale	141
c- La méthode active	142
d- La méthode initiative	142
3- La méthode active	145
4- Les méthodes orales et audio-visuelles	150
5- L'approche communicative	154
6- L'approche actionnelle	158
6-1- La notion d'agir social en tant qu'apprentissage	164
6-2- L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention	165
6-3- L'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignant, des agir fonctionnellement artificiel	167
6-4- Agir avec la langue : du document support authentique au document fabriqué du travail	168
6-5- Agir avec les nouvelles technologies	168
6-6- Agir d'usage autonome, agir d'apprentissage dirigé.	169
6-7- Agir sur l'information	170
6-8- Agir ensemble pour le projet commun	171
6-9- Agir par la culture, de l'interculturel au co-culturel et des représentations aux conceptions	171
-Chapitre 5 : Pourquoi et comment enseigner la littérature ?	175
1- Pourquoi enseigner la littérature ?	175
a- Perspectives didactique	178
b- Pour une didactique complexe du texte littéraire	184
2- Comment enseigner la littérature ?	188
- Introduction	188

A-Les compétences	191
A-1- Quel intérêt représente la notion de compétence en langue étrangère ?	195
A-2- Les compétences à développer au cycle secondaire qualifiant	199
A-3- Les compétences à travers le texte littéraire	200
A-3-a- La compétence linguistique	201
A-3-b- La compétence lectorale	203
A-3-c- Les compétences scripturales	206
A-3-d- Les compétences multidisciplinaires	211
A-3-e- La compétence culturelle et interculturelle	213
A-3-f- La compétence éthique	217
B- L'entrée par les valeurs	219
- Qu'est-ce qu'une valeur ?	219
- B-1- Valeurs du texte : inscription	223
- B-2- Valeurs du lecteur : réception	224
- B-3- Valeurs de lecture.	225
C- Les valeurs préconisées dans les textes officiels	227
- Introduction	227
- C-a- : Les valeurs dans la charte nationale de l'éducation et de la formation	230
- C-b- : Les valeurs dans les recommandations pédagogiques	231
- C-c- : Les valeurs dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030	232
- C-d- : Les valeurs telles qu'elles sont conçues à travers la lettre royale sur le comportement civique, organisé en 2007 par le conseil supérieur de l'enseignement	235

-Deuxième partie : Le cadre méthodologique	237
-I- Protocole d'enquête	238
-Introduction	238
1- Qu'est-ce que les représentations ?	241
1-a- : Les caractères spécifiques à l'élaboration de l'intelligence	242
1-b- : Les processus et états psychologiques qui relèvent de la dimension affective et plus précisément de l'inconscient.	243
1-c- : Le système socioculturel	244
2- Pourquoi devrait-on agir par les représentations ?	244
II- Les procédés de mise en pratique	247
1- L'observation	247
- Introduction	247
1-a- Le contexte de l'enquête	249
1-b- Analyse des données	252
1-c- Le résultat de l'analyse	258
- Les obstacles d'ordre didactique	260
- Les obstacles d'ordre pédagogique	262
- Les obstacles d'ordre disciplinaire	263
1-d- Quels rôles devront jouer les enseignants	264
2- L'entretien	264
2-1-Entretien destiné aux enseignants	264
2-1-a- Qu'est-ce qu'un entretien ?	264
2-1-b- Le déroulement des entretiens	269
2-1-c- Le contenu des entretiens	270
2-1-d- Le traitement des données	270
2-1-e- Le résultat des entretiens	274
2-2- Entretien destiné aux élèves	276
- Introduction :	276
2-2-a- Le déroulement des entretiens	276

2-2-b- Les conduites communicatives des élèves interrogés	277
2-2-c- Analyse de l'entretien	277
2-2-d- Le résultat de l'entretiens	283
3- Le questionnaire :	285
- Introduction :	285
- 3-a- La méthode du questionnaire	286
- 3-b-L'objectif du questionnaire	287
- 3-c-Les modalités	287
- 3-d-Contexte de l'enquête	288
- 3-e-La démarche appliquée au corpus	288
- 3-f- Analyse et interprétation des résultats	289
4- Accéder à l'agir des enseignants à travers les méthodes indirectes.	309
- Introduction :	309
- 4-a- : A quoi sert un travail d'investigation sur l'agir professoral ?	311
- 4-b- : Quelles exploitations de l'œuvre intégrale ?	312
- 4-c- : L'évaluation, un facteur déterminant dans le choix méthodologique	327
5- Résultats et attentes du cadre méthodologique	336
-Troisième partie : Propositions pratiques	337
I-Vers un projet de lecture articulé et raisonné : Ajustement des pratiques et des représentations	338
1- Projet pédagogique relatif au tronc commun	338
- Module 1 : La nouvelle	338
- Module 2 : La comédie	342
2- Projet pédagogique de 1 ^{ère} bac	344
- Module 1 : Roman autobiographique : La boîte à merveilles	344

- Module 2 : Le roman à thèse : Le dernier jour d'un condamné	346
- Module 3 : La tragédie moderne : Antigone	348
3- Projet pédagogique de 2 ^{ème} bac	350
- Module 1 : Le conte philosophique de Voltaire	350
- Module 2 : Roman marocain d'expression française	353
- Module 3 : Roman classique réaliste : Le père Goriot de Balzac.	355
II-Exemples de séquences :	358
A-Candide de Voltaire	358
- Séquence I : Etude de l'incipit de « Candide »	360
- Séquence II : La guerre (chapitre 3)	366
- Séquence III : La satire de l'inquisition (Chapitre 6)	370
- Séquence IV : L'Eldorado (Chapitres 18-19)	376
B-Projet d'élaboration d'une séquence didactique portant sur l'argumentation (Projet : Les types et les genres de texte)	386
C-II était une fois un vieux couple heureux de Mohammed Khair-Eddine	395
III-Projets d'écritures possibles	492
-Conclusion générale	497

Introduction générale :

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une problématique générale inhérente à l'enseignement/apprentissage du texte littéraire au cycle secondaire qualifiant. Cette question a suscité beaucoup d'intérêt auprès des responsables éducatifs (inspecteurs, formateurs et enseignants) et elle continue d'interpeller le corps enseignant qui se dit désarmé devant l'attitude négative des apprenants face à la réception du texte littéraire.

En effet les différentes enquêtes sur la lecture des élèves marocains font état d'un échec de l'école à susciter le goût et l'intérêt pour la lecture en général et celui de la littérature en particulier. Ainsi dans son rapport annuel publié en 2008, le conseil supérieur de l'enseignement a présenté un bilan contrasté faisant état d'avancées réelles et de dysfonctionnements persistants. (*Conseil supérieur de l'enseignement, Rapport annuel 2008, Vol.1 p 39*). Selon ce rapport, d'après les acteurs du système marocain et ses observateurs externes, un nombre important d'élèves souffre de non maîtrise des langues. Ceci est non seulement pénalisant à l'école mais aussi dans l'environnement professionnel et social. Cet état des lieux est inquiétant surtout lorsqu'on sait l'importance de la langue dans : « Le développement de compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre, comprendre des instructions, se faire comprendre, assimiler des savoirs et les communiquer, comprendre le monde dans lequel on vit et y agir... » (*Ibid, p : 39*)

Les études internationales auxquelles le Maroc a choisi de participer soulignent elles aussi la défaillance des élèves marocains dans les langues. En ce qui concerne l'étude PIRLS 2011, qui mesure la performance des apprenants en lecture, le Maroc est passé du rang avant dernier qu'il a occupé en 2006, au dernier rang en

2011. Toutes ces enquêtes aboutissent à la même conclusion : les élèves marocains font preuve d'un usage déficitaire des langues. Cette faiblesse des acquis linguistiques peut expliquer le manque d'investissement réel des élèves dans la lecture littéraire. Le chantier que constitue la réforme a, incontestablement, impulsé une dynamique de réflexion et de mesure dans le champ de l'enseignement apprentissage du français au Maroc couronnée par l'entrée de l'œuvre intégrale dans les programmes du secondaire qualifiant. Ceci nous incite à nous interroger sur ce qu'est d'abord la littérature et ce qu'est la lecture littéraire. Qu'est-ce qu'on entend par la notion problématique de « littérature » en relation avec l'écriture et les valeurs ? Et quelles postures de lecteur une lecture littéraire suppose-t-elle ?

L'évolution du discours institutionnel s'est vue en fait substituer au manuel des œuvres littéraires comme objet d'enseignement/apprentissage mais la question cruciale qui reste toujours posée est celle du comment. Comment étudier l'œuvre intégrale au lycée ? Et comment défendre son enseignement ? : « Tant que le critique (ou le professeur) ne saura pas ce qu'il cherche dans les textes, tant qu'il ne s'interrogera pas sur le pourquoi de ses pratiques et n'essaiera pas d'accrocher à cette interrogation ses réflexions sur le comment c'est tout l'appareil qui sera en crise. » (*Charles Michel, 1998, P : 56*).

En effet, les dernières orientations pédagogiques du secondaire qualifiant visent à réaliser chez l'apprenant ce genre de compétences (comment lire et comment écrire) : « Ainsi dans le domaine de l'apprentissage d'un langage, il ne suffit pas de posséder des savoirs linguistiques et des savoir-faire communicatifs pour être à même de communiquer efficacement dans une situation de communication réelle. Dans la perspective de dépasser la trilogie « savoir, savoir-faire et savoir-être », la compétence est à considérer en termes de savoir combinatoire « qui s'acquiert dans et par l'action » comme le souligne le Boterf » (*Les orientations pédagogiques, 2007 p : 3*). Les finalités de ce choix (l'entrée par les valeurs) sont à mettre en relation avec le retour de la préoccupation citoyenne qui s'est opérée à l'école ces dernières années.

Ce qui était appelé auparavant « éducation civique » reposait sur l'idée que pour être un bon citoyen, il suffisait d'acquérir un savoir sur les droits et devoirs civiques sur les institutions de la démocratie. L'objectif étant que l'élève fasse en sorte, plus tard d'être représenté dans une démocratie essentiellement représentative. L'éducation à la citoyenneté elle, est conçue en fonction d'une démocratie plus participative où le citoyen doit pouvoir prendre part plus directement aux grandes décisions y compris les décisions politiques. Cela nécessite de développer d'autres compétences comme le repérage des valeurs dans les discours, la conceptualisation de ces dernières, la formulation d'un jugement autonome et responsable, la participation aux grands débats : « C'est qu'il faut former aux idéaux et non seulement aux compétences, préparer au libre jugement, au libre arbitre, à la pensée critique. Bref allier acquisition des connaissances et idéal de démocratie, édifier un fond commun de l'humanité qui permette de dépasser par l'ouverture à soi et à l'autre. » (*Revue Oualili : culture scolaire et formation des enseignants, N°15, 2010*)

Il s'agit en fait de réduire le contraste qui se creuse chaque jour davantage entre ce qui est enseigné à l'école et ce qu'on voit dans la société ou la réalité vécue par les apprenants. Il s'agit de surcroît de les initier à un ensemble de principes y compris celui d'accepter la différence et la diversité, de reconnaître à tous la liberté d'être et de pensée qui sont plutôt une source d'enrichissement et de tolérance indispensables au bon fonctionnement d'une société.

Certes ces compétences relèvent de toutes les disciplines liées aux sciences humaines, mais l'enseignement du français occupe une place spécifique dans ce domaine non seulement parce qu'il peut contribuer à la formation de l'esprit-critique, à l'ouverture sur l'autre à la tolérance... autant de valeurs exploitables à partir de l'œuvre littéraire, mais aussi car : « L'audace didactique consiste si l'on veut voir, dans ce paysage, le français agir comme instrument d'un dialogue des cultures à ouvrir son

enseignement sur une adéquation de l'environnement linguistique et de la hiérarchie des langues en œuvre dans l'appareil éducatif.

Qu'il ait d'abord en premier lieu dialogue entre école et société, entre toutes les composantes de l'identité culturelle dans sa riche diversité, dialogue entre passé, présent et futur, dialogue entre cette affirmation de la tradition et cette prise de modernité dont le déséquilibre hypothèque et peut hypothéquer pour longtemps encore une quelconque aspiration au dialogue des cultures. » (*Revue Le Français dans le monde, Novembre, Décembre 1984*).

Une réflexion dans ce sens n'est possible que si on est capable de relever le défi pour réduire le fossé qui sépare l'école des autres institutions sociales pour répondre aussi bien aux besoins et attentes de notre société qu'aux exigences et défis de la mondialisation : « Plutôt que de concevoir une culture sociale comme absolument commune et immuable, il faut travailler sur l'interaction entre les membres d'une même société qui renvoie à un imaginaire social. Car une culture nationale ou des cultures nationales ne sont pas des réalités tangibles mais diffuses qui accompagnent l'évolution des sociétés vers l'état moderne. » (*Assia Belhabib, 2009, p : 55*)

Or seule une formation de qualité peut réduire les écarts entre notre société et les sociétés modernes : « Saussure » disait : « C'est par la comparaison qu'un peuple prend conscience de son idiome » (*Ibid p :55*). Notre système éducatif devrait s'inscrire dans cette optique. Ceci exige l'amélioration de la formation des enseignants et du personnel de l'éducation.

En discipline français ces derniers sont appelés à élaborer des concepts et des notions d'analyse littéraire pour développer leur « savoir-agir ». Ils sont amenés à faire de la complexité de l'œuvre littéraire un facteur de stimulation et de la maîtrise de son sens un objectif de formation.

Déconstruire cet objet complexe (l'œuvre littéraire), le questionner, l'appréhender sous des angles particuliers qui posent problème, voilà des tâches qu'il

incombe à l'élève de réaliser pour développer sa mémoire personnelle et collective. A ce niveau la médiation enseignante est déterminante. En effet, c'est dans ce sens que nous abordons notre recherche en donnant caution aux théories qui sollicitent activement l'investissement du lecteur. L'objet de notre interrogation se porte sur les rapports possibles d'un lecteur à une œuvre dans une activité de réception active. Il nous semble que le fait de réfléchir sur l'importance du sujet lecteur pourrait en quelque sorte ancrer l'enseignement de la lecture dans une recherche de sens personnelle et sociale ce qui le dégagerait suffisamment du parrainage du formalisme et de la mainmise techniciste.

Nous nous plaçons donc à la suite, entre autres de Riffaterre qui critique l'analyse formelle et dénonce : « La tendance à la généralisation qui ruine l'unicité du texte. » (*Michael Riffaterre, 1979, p :8*) et de « Picard » qui décrie: « Le décodage rationalisant plus ou moins compliqué » (*Michel Picard, 1986, p : 96*) ainsi que de « A.Compagnon » qui fustige la lecture codifiée des formes textuelles comme d'une « Petite technique pédagogique » (*Antoine Compagnon, 1998 p : 11*).

Les fondements de notre démarche s'inspirent des théories de réception. Selon cette démarche, l'acte de lire est une activité de construction de sens et le sens est le produit d'une interaction entre un récepteur actif et un matériau signifiant.

Les orientations pédagogiques ont assez souligné le rôle actif de l'élève. Dans le périlleux exercice du sujet-lecteur, il ne s'agit pas d'ouvrir la voie à tous les épanchements subjectifs à propos du texte littéraire mais de réussir l'équilibre entre une lecture subjective et une autre distanciée.

Nous utilisons ici la notion du « sujet lecteur » qui est assez récente en didactique mais absente du texte des orientations pédagogiques. Le texte

institutionnel bien qu'il réfère à un lecteur actif dans son individualité n'utilise pas le terme « sujet » même s'il le sous-entend.

La notion du sujet-lecteur a vu le jour dans le colloque de Rennes en 2004 : « Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature. » Cette notion a marqué le point de départ d'une recherche spécifique en didactique de la littérature qui s'intéresse désormais au lecteur empirique et ce qui le constitue : émotion, créativité et réception singulière. L'intérêt pour la subjectivité dans la réception littéraire entre en fait en résonance avec toutes les recherches récentes qui réfléchissent au rôle des émotions dans la réception des œuvres.

En effet l'émotion est devenue un thème d'actualité incontournable dans l'investigation des textes littéraires. Ainsi « Philippe Perrenoud » avance que l'émotion suscite le désir d'apprendre, « Annie Rouxel » et « Catherine Tauveron » pensent que les textes proposés aux élèves laissent rarement indifférents.

Pour « Nathalie Blanc », le lecteur accorde plus d'attention aux informations émouvantes qui interpellent son affect. « Bénédicte Gendron », parle quant à elle des compétences émotionnelles nécessaires au bon fonctionnement d'un certain nombre de nos facultés comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale.

Vincent Jouve et Philippe Hamon, quant à eux évoquent la question de l'effet idéologie et de l'effet valeur de l'œuvre. Autrement dit, la lecture affective favorise la compréhension du texte parce que le lecteur ne se rappelle pas seulement des émotions provoquées par le récit mais également de l'objet qui a suscité ces émotions : Le cadre spatio-temporel, l'événement, les actions, les personnages...

Le rôle désormais imputé au lecteur nous amène à nous interroger sur les différentes pratiques enseignantes et leur incidence sur l'accès du sujet lecteur à la

compréhension-interprétation de l'œuvre intégrale susceptibles de préparer l'élève à devenir un bon scripteur et surtout à être un homme imbu de valeurs citoyennes.

Aussi l'acquisition de nouvelles compétences n'est-elle pas le propre des élèves, l'efficacité d'un bon rendement dépend aussi de la qualité des acteurs pédagogiques à renouveler en permanence leur savoir et savoir-faire. Par ailleurs l'ouverture sur les idées, les pratiques et les problématiques nouvelles que ce soit à l'échelon national ou international est une condition nécessaire pour permettre à notre système éducatif de se mettre au diapason de notre époque. Il est obligatoire donc de s'inscrire dans ce mouvement d'ensemble et de se doter de nouvelles compétences professionnelles (pédagogiques, didactiques et même disciplinaires) qui pourraient nous permettre de mieux nous préparer à l'exercice d'un métier qui devient de plus en plus difficile.

C'est dans ce sens que nous avons mené notre enquête qui nous a révélé des agir différents dans l'enseignement/apprentissage de la lecture de l'œuvre intégrale.

Loin de prétendre résoudre les problèmes posés par la gestion pédagogique de cette problématique, notre travail a l'ambition de présenter quelques éléments de réflexion sur la pratique effective de la lecture du texte littéraire et celle de l'écriture en classe de français au secondaire qualifiant. Afin d'illustrer notre réflexion, nous nous intéressons à la fois à la pratique de l'enseignement (le faire-enseigné), à l'activité de l'élève (le faire de l'enseigné) par le truchement de l'œuvre littéraire comme objet-support.

Notre problématique est donc de savoir comment « l'agir-enseignant » s'y prend pour effectuer la lecture de l'œuvre intégrale et comment l'apprenant s'y prend pour comprendre et interpréter le texte littéraire dans sa multi-dimensionnalité (lecturale, scripturale, éthique). Autrement dit nous cherchons à savoir dans quelle

mesure la dimension éthique de la littérature à travers les deux activités de lecture/écriture favorise-t-elle l'apprentissage de la langue ? Enseignants et enseignés répondent-ils à l'esprit novateur du texte officiel ou continuent-ils à endosser leurs rôles traditionnels ? Nous nous demandons pour ce faire comment la construction du sens telle qu'elle apparaît dans la pratique de classe rend compte de l'investissement de l'élève, en tant que sujet lecteur, dans la quête du sens en s'appuyant sur son vécu social puisque : « Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence » (*T.Todorov, 2007*).

Notre protocole de recherche se fonde sur des savoirs de référence comprenant aussi bien l'ancrage théorique que le cadre institutionnel. Ces savoirs de référence éclairent la démarche générale de notre recherche que nous présentons en trois parties :

La première présente un regard sur le paysage sociolinguistique et culturel au Maroc et la place qu'occupe le français dans ce paysage suivie d'un arrière-plan théorique expliquant ce qu'est la littérature, sa relation avec la lecture-écriture, ainsi qu'un aperçu historique sur la place de la littérature en didactique du FLE et pourquoi et comment on l'enseigne.

La deuxième partie est essentiellement d'ordre méthodologique. Elle fait état d'un compte rendu des pratiques référant à la réalité du vécu pédagogique à partir d'une enquête centrée aussi bien sur les enseignants que sur les enseignés à travers des méthodes directes : observation, entretiens, questionnaires, et indirectes (utilisation des supports, traces des enseignants sur les copies...). L'objectif étant de mesurer les représentations que les enseignants font des différentes stratégies de lecture et de l'écriture préconisées. Cette étape est suivie d'une analyse et interprétation des résultats de l'agir-enseignant et de la réception des apprenants. Le décalage entre le dire et le faire, entre l'abondance des textes

littéraires au programme et le manque d'appétence des élèves pour la lecture des œuvres intégrales nous amènent à proposer dans la troisième partie des pistes pour innover la pratique de la lecture-écriture en relation avec les valeurs afin d'optimiser le rendement au secondaire qualifiant.

Nous proposons en fait de lire les œuvres intégrales selon une perspective actionnelle en partant de situations réelles et de besoins constatés pour élaborer un projet de lecture d'action. Il y a en effet une nécessité à donner un sens à sa pratique enseignante et à relier les apprentissages à la vie quotidienne des élèves et à leurs préoccupations. Pour ce faire nous souhaitons orienter notre projet dans une perspective d'interaction sociale et de pratique culturelle en formulant les hypothèses suivantes :

- Une bonne exploitation des deux activités de lecture/écriture du texte littéraire aide les élèves à acquérir des apprentissages multiples.
- Le texte littéraire ne peut se réduire à la dimension textuelle linguistique. Il constitue des occasions uniques pour réfléchir au sein des classes à des questions clés relatives à l'identité, à l'altérité, et à la construction des valeurs.
- La didactique des valeurs est une entrée motivante dans l'enseignement/apprentissage du texte littéraire.

Première partie :
Le cadre théorique

Chapitre 1 : Regard sur le paysage sociolinguistique

et culturel au Maroc

1- Les composants du paysage linguistique :

La situation linguistique au Maroc se caractérise par une extrême diversité, c'est pourquoi il est nécessaire de faire un état des lieux à partir des principales étapes historiques sans lesquelles il serait difficile de comprendre la prolifération des langues qui cohabitent et le statut du français.

L'aperçu historique vise d'abord à rappeler l'évolution de ce statut depuis l'implantation de la langue française au Maroc jusqu'à présent.

Ensuite sera abordée la question de la place qu'occupe le texte littéraire dans l'enseignement de cette langue et son importance comme « véhiculaire de valeurs ».

Dès l'abord il signale que depuis la signature du traité de Fès le 30 Mars 1912 jusqu'à la proclamation de l'indépendance en 1956, les autorités coloniales française ont mené une stratégie qui visait d'une part à diminuer l'utilité de la langue arabe classique, confinée au domaine religieux et juridique, d'autre part à substituer les autres langues au français.

Ce dernier a pu régner comme langue officielle du protectorat et de ses institutions.

En fait à l'arrière-plan de la politique éducative adoptée par les français dans cette période, il y avait la politique d'assimilation qui aspirait à faire du public scolaire (l'élite) une population bien intégrée au système de l'enseignement français et aux valeurs culturelles et civilisationnelles de la métropole.

Cependant les mouvements nationaux, qui étaient conscients de cette politique, ont œuvré pour que le Maroc recouvre sa souveraineté.

La question linguistique fut parmi les décisions fondamentales qui devraient être prises dès l'indépendance.

Ainsi, l'arabe classique fut adopté comme langue officielle depuis la première constitution marocaine en 1961.

Cette officialisation lui a permis de s'imposer comme code symbolique, Ahmed Boukous, sociolinguistique et écrivain marocain constate à ce propos :

« Déjà sacralisé en tant que code liturgique, l'arabe acquiert ainsi sa légitimité et par là même le statut de « langue » reléguant ainsi implicitement les autres idiomes nationaux au rang de dialectes. » (*A. Boukous, 1979, p : 8*)

On peut constater donc la distinction entre langue et dialecte, la première étant officielle se charge de la culture savante alors que les variétés non-officialisées sont souvent qualifiées de « dialectes » et elles sont porteuses de cultures « vulgaires » de folklores.

Concernant le rapport entre arabe classique et arabe dialectal, le sociolinguiste marocain précise :

« Nous pouvons admettre que les deux variétés s'inscrivent dans une relation de diglossie, c'est-à-dire qu'elles sont génétiquement apparentées par leur fonctions sociolinguistiques : l'arabe classique constitue la variété de prestige, elle sacralisée par le Coran et auréolée par les siècles de tradition littéraire.

Ces deux phénomènes ont contribué à lui assurer une forte normalisation, tandis que l'arabe dialectal représente la variété « populaire » non standardisée, utilisée dans des contextes non formels et acquise en tant qu'idiome maternel.

Historiquement c'est en fait un abstract résultant largement du contact des vernaculaires des tribus arabes du XIIème et du XIIIème siècle avec le Tamazight. » (*Ibid, p : 8*)

Pour le Tamazight, il s'agit d'un « vernaculaire » dont les réalisations régionales constituent, en revanche, des dialectes plus ou moins proches : les Imazighens ou berbères, l'utilisent comme moyen privilégié de communication et ils appartiennent à une culture de type oral qui s'est souvent enracinée dans les zones montagnardes du Rif, du haut et de l'Anti-Atlas et dans une partie de la plaine du Souss (Sud du Maroc).

Autonome par rapport aux autres langues en présence, le Tamazight est : « loin de constituer une langue morte ou bien une fossile linguistique que l'on s'acharnait à ranimer, c'est le vernaculaire de plus de huit millions de marocains qui y expriment leurs besoins quotidiens, leurs aspirations et aussi leurs fantasmes. » (A. Boukous, 1979, p:8).

Bref, on peut constater que du point de vue sociolinguistique, le Maroc se caractérise par la présence de plusieurs systèmes linguistiques (les plus connus) différents l'un de l'autre mais qui ont su cohabiter et coexister malgré leur différence.

Nous évoquerons dans ce qui suit les 4 systèmes les plus connus et les plus marquants dans le paysage linguistique marocain :

a- L'arabe :

On distingue généralement trois variétés :

- **L'arabe classique :**

C'est une langue écrite identique à celle qu'on parle dans le monde arabe.

Son statut est plus prestigieux que les autres parlers arabes en raison du caractère sacré qu'elle revêt (langue du Coran) et de la charge culturelle qu'elle contient. Elle renvoie donc à une culture traditionnelle qui reste enracinée dans la mémoire collective des arabes en général.

- **L'arabe moderne :**

Il est le résultat de l'évolution de l'arabe classique et :

« L'aboutissement de la renaissance littéraire et culturelle que l'orient, en particulier l'Egypte a connu à la fin du XIXème siècle. Il est le fruit d'un courant littéraire modernisateur qui a prêché l'ouverture sur le monde occidentale donc sur une autre culture et qui s'est opposé farouchement aux « salafistes » ou « conservateurs » » (Thèse Dali « *Les aspects culturels dans l'enseignement de la lecture au Maroc* », 1993)

Ce mouvement, tout en restant attaché aux règles de base de l'Islam, s'ouvrait sur le monde occidental pour évoluer, mais il a insisté sur le respect des règles de la grammaire et de la rhétorique du temps de l'apogée de la civilisation arabe.

Depuis l'arabe dit standard est utilisé en littérature, dans la presse, dans l'enseignement et dans l'administration.

- **L'arabe dialectal :**

C'est une variante de l'arabe et la langue maternelle de tous les marocains d'origine arabe.

Il est différent aux niveaux phonétique, morphosyntaxique et lexical par rapport à l'arabe moderne et aux autres dialectes des autres pays arabes.

C'est une langue orale qui a subi l'influence de plusieurs autres langues et dialectes :

« L'arabe dialectal marocain est une mosaïque de mots empruntés à différentes langues (arabe, berbère, français, espagnol, portugais e parfois hébreu) et qui au total, constituent une langue homogène. » (*Thèse Dali, 1993, p : 13*)

Le dialecte marocain lui-même est subdivisé en plusieurs catégories : les parlers citadins, montagnards, bédouins.

Mais malgré cette richesse linguistique, l'intercompréhension est en général assurée.

On peut conclure donc que l'arabe dialectal est un point de rencontre à la fois de plusieurs langues et de plusieurs cultures :

« On peut dire même que l'arabe moderne et dialectal incarnent l'ouverture culturelle que le Maroc a connu durant les dernières décennies. » (*Ibid p : 14*)

- **b- Le Tamazight : (berbère)**

C'est un vocabulaire qui se divise en trois grands groupes :

- **Le Tachelhit :**

Il domine dans la région de Souss. Il est « doué d'une profonde unité qui permet au Chleuhs de communiquer entre eux sans problèmes à l'intérieur d'une vaste région qui s'étend de Haha au Nord-Ouest, aux Ait Ba'amran au Sud-ouest des Achtouken à l'Ouest au Znaga à l'Est et la plaine de Marrakech. » (*Ibid, p : 15*)

Les Chleuhs représentent une communauté linguistique et culturelle originale.

- **Le Tamazight :**

Il est parlé au Moyen-Atlas, en Haut-Atlas, dans quelques régions de l'Anti-Atlas et surtout au centre du pays, à Khemisset et à Tifelt.

Les brabers (ceux qui parlent berbères) se divisent en plusieurs groupes : Les Zayans, les Zemmours, les Brabers de l'Atlas.

- **Le Rifain :**

Il est parlé dans la région d'Al-Hoceima et à Nador. Il a subi l'influence de l'espagnol à cause de la colonisation espagnole. Cette région a résisté longtemps à l'arabisation. Les Rifains sont moins nombreux que les autres berbères.

Ils se distinguent des autres marocains même par leur physionomie (blonds, grands de taille).

Le Tamazight (Rifain, Tachelhit, Tamazight) ne constitue pas une langue homogène unifiée car il n'assume pas l'intercompréhension entre tous les berbères. Même au niveau des habitudes, des traditions et des mentalités la divergence est très frappante.

- c- **L'espagnol :**

Cette langue a été introduite au Maroc suite aux invasions successives des espagnols dans plusieurs villes du Maroc : Sebta, Mellilia, Tétouan, Tanger, Al-Hoceima et le Sahara marocain récupéré après la Marche Verte en Novembre 1975.

Malgré cette invasion, les espagnols n'ont pas réussi à étendre leur culture et leur langue sur tout le territoire national à cause de la concurrence du français.

Actuellement, l'espagnol est enseigné dans le cycle secondaire qualifiant comme langue étrangère. Elle occupe le troisième rang après le français et l'anglais.

- 2- **La place du français dans le paysage linguistique :**

Dans le paysage linguistique marocain, la langue française a depuis toujours eu un statut particulier. Ce statut est certes privilégié mais avec des appellations ambiguës qui buttent sur une question incontournable :

S'agit-il d'une véritable langue étrangère au même titre que l'anglais, l'espagnol ? D'une langue de communication ? De culture ou tout simplement d'une langue première, véhiculaire d'un savoir et d'un savoir-faire absents ou encore non exprimés ?

Ces différentes appellations du français contenues dans les I.O (anciennes et nouvelles) trahissent la gêne et le malaise liées à l'ambigüité de son statut.

Cependant, au lieu d'entrer dans des subtilités des appellations accordées à cette langue et dans la complexité de la place qu'elle occupe sur l'échiquier marocain, nous allons essayer de faire un bref appel des principales étapes par lesquelles est passé l'enseignement de cette langue afin de mieux circonscrire sa place et son importance dans l'acquisition des savoirs transversaux ainsi que les savoir-faire indispensables pour revaloriser l'enseignement/apprentissage du français au Maroc. Dès l'abord, il faut signaler que le cours de français garde une place importante dans le milieu scolaire.

Il est à la fois un moyen et une fin.

Lors du protectorat, le français a servi comme langue administrative et d'enseignement :

« Il disposait d'horaires massifs. Principal véhicule de l'action pédagogique, il était enseigné en tant qu'objet d'analyse et, de ce fait une place importante était accordée à la langue écrite par l'entremise de textes littéraires d'où l'importance, dans les anciens programmes des textes de lecture des exercices systématiques d'enrichissement de vocabulaire et des rédactions. » (*M. Chami, 1987, p : 30*)

Force est de constater qu'à cette époque, l'enseignement était focalisé sur l'apprentissage de l'écrit pour une meilleure préparation aux examens qui accordaient à leur tour beaucoup d'importance à l'écrit.

D'où le règne, à cette époque, du français comme langue officielle du protectorat et de ses institutions.

D'ailleurs il a gardé des positions importantes dans divers secteurs notamment la politique et l'Administration.

Au lendemain de l'indépendance, plusieurs réformes étaient menées dans le domaine de l'enseignement ; la plus remarquable fut celle qui décrétait l'arabe moderne comme le véhicule principal de l'action éducative.

On a octroyé à cette langue des horaires importants tout en réduisant ceux du français. De nouveaux rapports devaient lier les deux langues : l'arabe et le français et de nouveaux buts leur étaient assignés :

« Le français allait acquérir le statut de langue étrangère alors qu'il était langue de culture. Cette nouvelle définition impliquait les finalités nouvelles et allait avoir comme conséquence un renouvellement des techniques d'enseignement. » (*Moussa Chami, 1987 p : 30*)

Selon les instructions officielles de 1960, l'enseignement du français visera :

« L'étude de la langue considérée non pas comme un objet d'examen et d'étude, mais le maniement correct d'une langue usuelle, conçue essentiellement comme un instrument de communication. » (*Ibid p : 30*)

On le remarque, l'enseignement du français devait viser des raisons purement pratiques et non pas culturelles. Quant à l'arabisation entamée dès 1957, elle visait à répondre aux aspirations nationalistes et elle s'inscrivait dans une logique de décolonisation par un processus de légitimation et de défense de la langue arabe.

Les arguments en faveur de cette politique linguistique sont divers :

D'abord l'argument religieux du moment que l'arabe est la langue du Coran et qu'elle est le vecteur d'unité de la communauté arabo-islamique.

Ensuite culturel : grâce à la langue arabe, un patrimoine riche transcende les spécificités ethniques des musulmans.

Quant à l'aspect idéologique, les pays de la Nation arabe sont unifiés grâce à leur langue en dépit de la différence de leur régime politique. Par ailleurs cette langue représente un symbole et le moyen de lutte contre l'oppression linguistique exercée par la colonisation.

Enfin, du point de vue historique, l'arabe fut le véhicule de la science et de la culture et même une civilisation dont l'Europe a bénéficié du rayonnement.

On le remarque bien, la volonté d'accéder à l'indépendance linguistique était tellement forte qu'elle s'est concrétisée dans l'arabisation du système éducatif qui s'est opéré en plusieurs phases dont celle de 1959-1966 gérée par le parti de l'Istiqlal et approuvé par le roi Hassan II.

Ainsi dans un discours prononcé le 18 Octobre 1962, feu Hassan II, a déclaré devant le conseil supérieur de l'Education nationale :

« Notre attachement profond aux valeurs de l'Islam et à la nation arabe dont nous sommes fiers, nous incite à accomplir la mission arabo-musulmane comme dans le passé, et exige de notre enseignement qu'il soit effectué au moyen de la langue arabe et qu'il soit pénétré de l'âme islamique. » (*Revue AMEF, 2006 p : 10*).

Mais si l'arabisation a été proclamée et instaurée, la volonté officielle a manifesté la reconnaissance des autres langues qui permettent l'ouverture sur l'étranger.

Le message sera explicite dans le discours royal lors du colloque d'Ifrane 1970, devenu une référence :

« De nos jours, l'analphabète n'est pas celui qui ne sait ni lire ni écrire, il est plutôt celui qui ne connaît pas au moins deux langues (...) si nous nous contentons de vivre seulement dans le cadre de notre monde, nous aurons en réalité, trahi l'idéal de l'Islam qui est une religion universelle (...) La connaissance parfaite des langues étrangères permettre, en revanche, d'enrichir notre patrimoine arabo-musulman. » (*Ibid, p : 11*).

Ainsi, assurer l'ouverture sur l'étranger ne peut se réaliser sans l'apprentissage des langues étrangères et notamment le français. D'autant plus que l'entreprise d'arabisation a connu l'échec dès les premières années de sa mise en œuvre.

Les résultats du bac 1990 (sortie de la première promotion des bacheliers totalement arabisés) ont révélé l'incapacité de la politique linguistique à atteindre l'objectif primordial qu'elle s'est fixée, à savoir former des cadres marocains qui maîtrisent la langue arabe et en même temps qui dominent le français, langue des sciences et des techniques.

Cette crise de l'enseignement a été reconnue officiellement et aussi par l'opinion publique qui a imputé, dans une large mesure cet échec au parti qui était derrière le processus d'arabisation (L'Istiqlal).

En effet les leaders de ce parti étaient les premiers à inscrire leurs enfants dans les établissements de la Mission française.

D'ailleurs ce sont ces enfants qui vont tenir les rênes du pouvoir politique et économique, alors que les diplômés arabisés allaient avoir des difficultés à intégrer le marché du travail, comme c'est le cas aujourd'hui :

« L'arabisation commençait donc à être perçue comme le moyen subtil de tenir à l'écart de la compétence sociale la grande masse des sujets scolaires obligés d'apprendre l'arabe moderne au moment où les enfants des classes sociales aisées en étaient dispensés et allaient se former en français dans les établissements de la Mission culturelle française et des écoles privées où l'enseignement du français se donne dans de très bonnes conditions. » (*Moussa Chami, 1987*).

Par ailleurs : Cette « crise de l'enseignement », reconnue officiellement, sa majesté le roi Mohammed VI, l'évoque en ces termes :

« Nous constatons que l'enseignement souffre d'une crise chronique. » (*Discours royal du 8 Octobre 1999 in Revue AMEF, 2006, p : 13*).

Ceci va permettre de réfléchir au statut de la langue française et à une évolution de son enseignement afin de :

« Rectifier le tir d'une politique éducative dont le déficit est probant notamment au niveau de l'enseignement supérieur diffusé en langue française. » (*Ibid p : 13*).

Ainsi une Charte Nationale en matière de l'éducation et de la formation, initiée par Hassan II et validée par Mohamed VI, va ériger la question de l'école au rang de deuxième priorité nationale.

En effet une nouvelle évolution va caractériser la politique linguistique avec l'introduction du Tamazight et de l'anglais dans l'enseignement primaire. En ce qui concerne le français, le changement fut marqué par le retour des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant et la refonte des manuels du collège et du primaire : L'objectif était de revaloriser la langue de Molière qui a reculé sous l'effet de l'arabisation.

De surcroît, le français fut maintenu comme vecteur du savoir dans les universités et les établissements supérieurs.

Aussi des mises à niveau étaient prévues pour pallier aux lacunes et aux difficultés des étudiants en matière linguistique.

Le chapitre suivant sert à donner plus de précision concernant les différents changements qu'a subis l'enseignement du français.

3- Le français dans le système éducatif au lycée :

Dans l'enseignement/apprentissage de la langue française au Maroc, des liens indéfectibles unissent la langue et la littérature.

Ceci est manifesté à travers les instructions officielles et les recommandations pédagogiques qui se sont succédé et qui ont subi des modifications d'une période à une autre.

Ces dernières sont corollaires à l'évolution de la politique éducative et aux données politiques et historiques qui ont marqué le statut du français au Maroc. Nous en faisons un bref aperçu :

a- Période de 1956 :

A cette époque, la structure générale du système éducatif se mouvait dans un grand chaos dû à l'absence d'une politique claire et précise. Malgré ce climat, la littérature jouissait d'une place confortable.

Depuis, les périodes qui ont suivi ont hésité entre maintien ou non du texte littéraire au programme.

b- Période de 1960-1974 :

Après l'indépendance, le nouveau statut du français était celui de langue étrangère et non celui de culture. Il devait jouer le rôle de langue d'enseignement des matières relevant essentiellement du domaine scientifique et constituer :

« Un moyen de contact avec la civilisation française » (*Instructions officielles de 1960, Préface*).

Le but de cet enseignement est :

« Essentiellement de faire acquérir aux élèves un instrument d'élocution manié avec aisance et d'enrichir leur esprit par l'ouverture vers une civilisation étrangère spécifiquement différente (...). Le maniement aisé de la langue conditionne l'accès à la connaissance d'une civilisation et permet déjà d'entrer en contact avec l'essence la plus profonde de cette civilisation : Les modes d'expression de sa pensée. » (*Instructions officielles, 1960, préface*).

Il est clair qu'en ce qui concerne l'enseignement au lycée, les I.O de 1967 (et celles de 1969 aussi) considèrent le français comme « une langue étrangère qu'il importe à un jeune marocain de manier avec aisance pour les services de tout ordre qu'elle peut lui rendre, et aussi comme une langue de culture complémentaire lui permettant d'établir avec sa culture nationale propre des fructueuses confrontations. » (*I.O 1967 p : 98*).

Par ailleurs elles définissent les buts de l'enseignement du français en ces termes : « On peut espérer qu'au terme de leurs études secondaires, les élèves sauront s'exprimer en français pour les actions de la vie courante » et « aiment lire et choisir leur lectures parmi les œuvres qui ajoutent à leurs biens. » (*Ibid, p : 98*).

Dans les I.O de 1969, l'enseignement du français était structuré selon six rubriques : L'étude de textes, langage et expression, civilisation française, problèmes d'autrefois et d'aujourd'hui, l'essai et le résumé de texte.

Il est évident que la littérature est fortement présente d'autant plus que les instructions étaient jonchées de propos qui incitaient à une forte imprégnation d'œuvres qui renvoyaient à la civilisation française. D'ailleurs :

« Des moments hebdomadaires étaient réservés (spécialement dans le deuxième cycle) à la civilisation française et à l'étude de "grands problèmes d'hier et d'aujourd'hui" à travers des pages de Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pascal, Voltaire y compris les problèmes de l'individu en face de l'état, problèmes de l'Homme, de la science... » (*Revue Recherches pédagogique N°6, 1996 p : 61*).

Pour les I.O de 1969 : « Il est clair que la connaissance vraie d'une langue n'est pas complète sans celle des grandes œuvres, qui, au cours des siècles, l'ont illustrée. »

Ces mêmes instructions insistent sur la nécessité d'une très bonne connaissance de la civilisation et de l'histoire française. Elles justifient le choix des textes par les valeurs humaines et universelles qu'elles incarnent.

Le rôle du professeur était : « d'aider chacun à tirer profit de cette confrontation. » (*I.O, 1969, p : 163*).

« C'est là une approche binaire qui stipule que l'identité marocaine est unique et homogène face à l'autre, l'universel que ne représente que la France. Cette vision n'est pas très étonnante au lendemain de l'indépendance. » (*Revue AMEF, Avril 2006, p : 19*).

Il est à noter qu'à cette période, on voit se réduire la part de la littérature en faveur d'un français fonctionnel et de communication.

Par conséquent les nouveaux choix subordonnent l'écrit à l'oral et réduisent l'espace antérieurement occupé par l'enseignement de la littérature (tout en maintenant l'étude d'œuvres intégrales dans le cadre de la classe de lecture suivie). La rubrique réservée à l'étude de la civilisation française fut supprimée (tout en soulignant

l'importance de la prise en compte systématique de la dimension culturelle) et l'étude des problèmes d'hier et d'aujourd'hui fut intégrée aux activités de langage et expression.

Ainsi les grands noms de la littérature française ne doivent plus constituer un modèle pour le jeune marocain et la politique éducative de cette période n'a pas omis de signaler cela :

« Il ne s'agit pas d'apprendre à écrire comme écrivait Gide ou Céline ou comme écrit Barthes et encore moins comme Molière, Bossuet, Voltaire ou Chateaubriand. » (*Nouvelles instructions officielles, 1974, p : 5*).

De surcroît la question du choix des œuvres (si on devait les garder) paraît ne plus prendre en compte leur aspect exemplaire :

« De plus choisir les textes pour les valeurs humaines universelles qu'ils véhiculent relève d'un choix idéologique et non pédagogique : il peut nous plaire de partager les croyances, les idées de tel ou tel auteur, mais notre rôle n'est pas de les faire partager à nos élèves. » (*Ibid p : 9*).

En conséquence, le cours de français se préoccupe plus de la dimension linguistique et s'organise en quatre composantes suivantes (qu'il serait instructif de confronter aux six rubriques précisées par les instructions officielles de 1969) :

-Pratique de la classe de langue et d'expression.

-A partir des textes : La classe de lecture et explication.

-Pratique du résumé de texte : Entraînement au résumé en classe/correction des résumés écrits.

-Pratique de l'essai.

Les principes de cette nouvelle étape sont les suivantes :

-La priorité de la langue parlée pour satisfaire : « Une finalité jugée prioritaire de l'apprentissage d'une langue étrangère. » (*Instructions officielles 1974 p : 95*).

-L'étude formelle de la langue qui constitue un passage obligé pour la maîtrise, avec le souci de rompre avec la tradition de la « grammaire normative » par le biais d'une approche implicite des règles grammaticales dont l'explication doit être différée.

La tendance à cette époque s'oriente vers une « approche globale et concrète » (*I.O, 1974, p : 8*) de la langue basée sur la complémentarité entre la langue et le texte. En plus, on visait plus les savoir-faire que les savoirs en tenant compte des conditions d'apprentissage par « l'adhésion des élèves » et le respect du « niveau et du rythme d'apprentissage, variation des situations, vivacité... » (*Ibid p : 3,4 et 8*).

Ainsi, de plus en plus le cours de français devenait plus une classe de langue que de littérature ; les instructions officielles de 1979 accentuent et renforcent cette orientation.

Deux objectifs ont présidé aux choix des nouvelles orientations en matière d'enseignement du français au 2ème cycle :

« ...Le premier degré à atteindre est celui d'une manipulation instrumentale de la langue assez aisée pour rendre possible la communication (comprendre, parler, lire, écrire. » (*I.O 1979 p :4*)

« ...Passer du plan de la langue à celui du langage, de l'appropriation d'un système à son utilisation, de l'apprentissage à l'usage. »

Pour récapituler l'esprit des I.O des Editions de 1974, de 1976, puis celles de 1979, on peut dire qu'elles visaient la vocation formatrice de l'école, l'importance de l'effort personnel (surtout en dehors de la classe) et la nécessité « d'initier les élèves à l'utilisation de la langue française dans les domaines scientifiques et techniques. » (*I.O 1976, p : 13*) « sans les enfermer dans leur spécialité » (*I.O, 1976, p : 14*) car pour ces instructions : « on ne peut continuer d'enseigner le français comme s'il n'avait d'autres perspectives que d'être employé comme langue de culture complémentaire ou comme langue de communication étrangère. Il convient donc, dans l'immédiat, de se préoccuper de l'apprentissage

du français comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques. » (*I.O 1976, p : 13*).

Conclusion :

On peut conclure donc que si la dimension littéraire et culturelle n'est pas négligée ou occultée, elle ne garde pas non plus sa position privilégiée. Une nouvelle ère du français « fonctionnel » et « communicatif » allait être inaugurée avec les I.O de 1987 à 1995.

c- Période de 1987 à 1995 :

L'année 1987 est une année charnière, elle va marquer une nouvelle politique en matière d'enseignement au secondaire avec la création des Académies régionales dans le cadre de la réforme du système du baccalauréat. Un nouveau régime est suivi basé sur le principe de l'évaluation continue interne et externe.

Cette étape est marquée par l'arabisation de l'enseignement des disciplines scientifiques dans les lycées. Par conséquent seul le cours de français demeure pour l'élève une occasion d'être au contact de la langue française.

Les I.O de 1987 sont en fait une adaptation des I.O antérieures. Elles sont motivées par plusieurs facteurs : l'évolution de la recherche pédagogique et didactique, le réaménagement des horaires et l'arabisation des disciplines scientifiques (qui est entrée en vigueur à la rentrée 1987 pour ce qui est du secondaire).

Quant au statut du français, il est double :

D'abord celui de « langue étrangère » et celui de « langue d'enseignement » du moment qu'il est maintenu comme langue véhiculaire du savoir au niveau de l'université.

A propos de la littérature, on se limite à l'étude hors-classe des œuvres intégrales de longueur moyenne et on se contente en classe au contrôle des lectures et à des clarifications complémentaires.

Par ailleurs, les moments de langage et de production écrite intègrent l'apprentissage de notions relatives à la structure des textes et au style.

Bref ce qui était visé, c'était :

« L'ouverture sur une civilisation autre et l'accès à des sources d'information en langue étrangère, plus particulièrement dans le domaine des sciences et des techniques et l'utilisation aisée du français dans toutes les situations où elle est indispensable, ou simplement utile. » (*I.O 1987, p : 3*).

On remarque bien l'influence des théories cognitivistes et de la pragmatique au terme de cette période. L'élève doit apprendre à « agir par le langage » il doit se servir de la langue dans une situation donnée au lieu de maîtriser systématiquement ses règles. C'est ainsi qu'une large place fut accordée aux concepts de : discours, énonciation, acte de parole, compétence communicative...

Les recommandations pédagogiques de 1991 et celles de 1994 ont marqué successivement un deuxième tournant (après celui de 1974) en introduisant un nouvel esprit dans la conception de la relation pédagogique.

En effet, elles rompent avec l'approche formelle et structuraliste de la langue tout en revalorisant les autres dimensions prônées à l'époque par les théories linguistiques et psychologiques qui s'intéressent à l'analyse du discours, à la poétique littéraire, à la pragmatique.

Par ailleurs, la dimension littéraire, dans la nouvelle perspective et sous l'influence des nouvelles approches textuelles et discursives commençait à resurgir et par conséquent une attention toute particulière fut accordée à l'écrit dans toutes ses manifestations sociales.

Ainsi les instructions officielles de 1994 proposent des activités de créativité scripturale comme la réécriture de textes, la reconstitution de textes, l'atelier d'écriture :

« De multiples activités peuvent mettre en œuvre et parfaire la compétence rédactionnelle des élèves. Il ne s'agit pas d'en constituer une liste limitative ou à épuiser en totalité, mais de citer et de décrire les plus représentatives. Chacun pourra y puiser ce qui lui paraît convenir le plus aux objectifs assignés à la spécificité de la classe pour construire ses propres stratégies. » (*Instructions officielles 1994 p : 45*).

On le voit bien, ces instructions proposent d'organiser les activités d'écriture autour d'un grand nombre d'exercices que l'enseignant était amené à choisir en fonction de sa classe en plus des exercices classiques à savoir le résumé de textes, la synthèse de textes et de documents.

Force donc est de constater que le rôle de l'enseignant est déterminant dans la planification aussi bien rigoureuse que souple de son action en plus de la prise en compte du processus d'apprentissage sur la base d'une évaluation continue, à la fois certificative et formative :

« Ainsi, l'objectif fondamental (de l'enseignement du français dans le cycle secondaire) est de contribuer à enrichir et à partager la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans la sphère où il est appelé à évoluer, qu'il s'agisse pour lui de poursuivre ses études supérieures ou de s'orienter vers la vie active. » (*Ibid, p : 4*).

La politique éducative de l'époque avait pour objectif d'adapter l'enseignement du français aux impératifs de l'évolution du passage scolaire, d'une part et socio-économique et technologique, de l'autre.

De surcroît et pour que l'autonomie de l'élève soit effective, les I.O visait à le doter de trois types de savoirs : le savoir linguistique, le savoir-faire grâce aux développements des deux compétences orales et écrites et également des méthodes de pensée en plus du savoir-être qui vise l'équilibre et l'épanouissement de la personnalité tout en ayant la confiance en soi, le désir de progresser et le goût de l'effort :

« Il s'agit pour l'enseignement du français, d'une part de consolider les aptitudes langagières qui permettent de comprendre et de traiter l'information, de communiquer oralement et par écrit, de produire des textes, des messages, des discours..., et, d'autre part, de contribuer à faire acquérir des techniques de travail qui mobilisent et épanouissent les capacités et créent des habitudes de prise en charge personnelle. » (*I.O 1994 p : 4*).

Durant plusieurs années, la situation est demeurée telle qu'elle est sans subir de changement considérable. Le texte littéraire était noyée dans la variété de supports proposées par les recommandations officielles, ainsi qu'au sein des genres de discours déterminés pour le cours de lecture notamment le discours journalistique, publicitaire, didactique, scientifique et prescriptif...

Conclusion :

Ainsi donc plusieurs facteurs allaient réduire l'importance du texte littéraire comme outil d'apprentissage au lycée : L'étude des œuvres intégrales qui fut remplacée par celle d'extraits intégrés aux contenus des manuels, l'évolution de la recherche en science de l'éducation, l'arabisation de l'enseignement, la révision du rôle de la langue française dans la perspective des nouveaux besoins de développement socio-économique, culturel et scientifique du pays.

En plus de ces facteurs, l'intérêt pour le livre a reculé devant la concurrence de l'image et de technologie. La conséquence : une baisse du niveau des élèves en langue française se fit constater surtout dans l'absence de la pratique du texte littéraire comme moyen de progression.

d- Période de 1997-1998 :

AZ cette époque, le ministre de l'éducation nationale crée une nouveauté dans quelques établissements scolaires :

L'option langue française (OLF) fut instaurée comme programme et trouve son point fort dans un renforcement du nombre d'heures consacré au cours de français. Ce nombre passe de quatre à sept heures par semaine (ce qui est considérable) et le

programme est fondé essentiellement sur l'étude des œuvres littéraires : romans, théâtre, poésie et nouvelle et concerne à la fois les filières littéraires, scientifiques et mathématiques.

Tous les facteurs étaient réunis pour une bonne réussite de cette expérience :

-Les établissements choisis pour accueillir cette filière sont au nombre réduit et ils sont bien situés (milieux urbains et centre-ville).

-Les autorités françaises se sont fortement impliquées, elles ont fourni une documentation riche et variée aux lycées concernés et elles se sont chargées de former les enseignants en France en plus des prix d'encouragement furent réservés aux élèves qui faisaient preuve de créativité.

-La filière (OLF) ne recevait que les meilleurs élèves.

-Les inspecteurs chargés des OLF ont suivi des formations au Maroc et en France et ils étaient appelés à assurer un suivi régulier et fréquent des enseignants.

Les éléments mentionnés ne sont que quelques indications parmi d'autres qui ont abouti à la réussite de cette expérience :

« Ce succès coïncidait avec une large réforme qu'envisageait le ministère et qui touchait au système éducatif dans sa globalité. La COSEF (Commission spéciale Education et Formation) venait de publier sa charte : Charte Nationale de l'éducation et de formation. C'est un document cadre pour la réforme générale de l'éducation nationale ; il concerne aussi bien les contenus et les méthodes que l'organisation dans tous les niveaux et toutes les spécialités. » (*Revue AMEF, Avril 2006, p : 23*).

Conclusion :

La réussite de l'expérience OLF basée sur l'étude des œuvres au programme et le retour de la littérature en cours de français préparait déjà la généralisation de

l'expérience sans être mentionné dans la charte de 1999. Cette dernière a maintenu le français comme langue du savoir à l'université et aux établissements supérieurs de formation et tenait à valoriser après le recul significatif qu'il a connu sous l'effet du processus d'arabisation. Le statut de « langue étrangère privilégiée » fut accordé à la langue française.

e- Période de 2002-2009 : La nouvelle réforme.

En mois d'Avril, le Ministère de l'Education (MEN) a décidé de généraliser l'expérience OLF à toutes les classes du lycée marocain, toutes sections et toutes branches confondues. C'est le document « Livre blanc », apparu en Juin 2002 qui a enclenché le retour du texte littéraire en introduisant au programme un grand nombre d'auteurs français (Stendhal, Maupassant, Balzac, Marcel Pagnol et autres ...).

Ce document officiel a recommandé de :

« Mettre en application un nouveau programme conçu autour de la notion de « projet pédagogique » comme élément organisateur de l'enseignement-apprentissage de la langue, et basé sur l'étude de l'œuvre littéraire intégrale abordée dans son contexte socioculturel, comme support de l'acquisition de la langue. » (*Revue Recherches pédagogiques N°9, 2003 pp : 10-11*)

Ainsi de 2002 à 2005, le programme officiel du cours de français était articulé comme suit au lycée :

Pour le tronc commun, les élèves avaient les œuvres suivantes : « La parure » ou « Le Horla » de Maupassant, « Les fourberies de Scapin » de Molière ou « Knock » de Jules Romains, « L'enfant et la rivière » de Bosco ou « Vendredi ou la vie sauvage » de Michel Tournier.

Pour la première année du baccalauréat : « Antigone » d'Anouilh, « La gloire de mon père » de Pagnol et « Eugénie Grandet » de Balzac.

Quant à la deuxième année du baccalauréat on a introduit « Candide » de Voltaire, « Le rouge et le noir » de Stendhal, « La civilisation, ma mère ! » de Chraïbi et « Andromaque » de Racine.

En instaurant ce programme, le ministère visait à atteindre comme profil de sortie les compétences suivantes :

- « -Communiquer oralement avec aisance dans différentes situations de communication ;
- Rédiger correctement des écrits pour raconter, décrire, exposer, démontrer, convaincre, prescrire.
- Produire des résumés, des synthèses, des comptes-rendus ; les présenter oralement ou par écrit dans une expression personnelle ;
- Maîtriser les paramètres discursifs de la langue, son double registre usuel et soutenu, ses fonctions dénotative et connotative ;
- Exprimer oralement et par écrit les nuances de la pensée et des sentiments avec précision.
- Apprécier les dimensions esthétiques et culturelles des œuvres littéraires et réfléchir sur leur valeur symbolique et philosophique. » (*M.E.N., document intitulé : Journées de formation des professeurs de français (cycle secondaire qualifiant, Juin 2002 p : 3).*)

Ces finalités et les objectifs visés devaient être réalisés à l'aide du « projet pédagogique » comme instrument de travail. D'ailleurs cette notion a été largement évoquée et même fortement sollicitée dans les orientations de 2002 :

« L'homme a besoin de projeter et de se projeter dans l'avenir. Il est en évolution dans un monde en changement. Le projet exprime le désir d'intervenir dans ces changements pour se transformer soi-même. Le projet donne un sens à l'existence. » (*Ibid p : 26*).

On le remarque bien, un programme pareil est ambitieux et riche aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif, c'est pourquoi il n'a pas bénéficié d'une grande rentabilité et les résultats convoités n'étaient pas satisfaisants.

Les raisons sont multiples, on peut les résumer dans les propos de A. Morjani :

« Tous ceux qui ont écrit ne sont ni contre la réforme, ni contre l'introduction de la littérature dans le secondaire qualifiant, mais contre la manière et le rythme de son implantation dans ce cycle. Tous ont mis en relief la nécessité d'une formation ou d'un recyclage approfondi des enseignants et la préparation des élèves à mieux s'armer pour s'imprégner de cette nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage de la langue française. » (*Revue La nouvelle Asphodèle N°1, 2003, p : 14*)

Force est de reconnaître que de tels propos ne faisaient que pleinement la position de presque tous les enseignants et parents soucieux de l'avenir de l'enseignement du français.

En effet la réforme a été précipitée alors qu'elle pouvait s'introduire progressivement surtout en ce qui concerne les œuvres littéraires. Par ailleurs, le fait de généraliser l'enseignement des œuvres en se basant sur la réussite de l'expérience des OLF est une erreur car ni les conditions de travail ni le niveau des élèves, ni les infrastructures ne le permettaient.

En plus on est passé d'un module d'enseignement à un autre avec une improvisation qui manquait de réalisme car le fait de remplacer subitement les manuels scolaires par les grands classiques de la littérature française était une aventure qui ne pouvait pas se faire impunément, c'est pourquoi ses objectifs n'ont pas abouti.

En ce qui concerne les recommandations pédagogiques de 2007, elles sont restées fidèles aux fonctions classiques attribuées à la littérature à savoir l'ouverture culturelle et celles de véhiculer des valeurs universelles. Pour ce qui est des œuvres, le choix a porté sur : « la ficelle » de Maupassant ou « Aux Champs », « Le Chevalier Double » de Théophile Gautier ou « La vénus d'Ile » de Prosper Mérimée en plus du « Bourgeois Gentilhomme » de Molière au Tronc commun.

Pour les première années du baccalauréat : « La boîte à merveilles » d'Ahmed Sefrioui, « Antigone » de Jean Anouilh et « Le dernier jour d'un condamné » de Victor Hugo.

Quant au niveau final du cycle du baccalauréat, le programme a porté sur : « Candide » de Voltaire, « il était une fois un vieux couple heureux » de Mohamed Khair-Eddine et « Le père Goriot » de Balzac.

Les œuvres choisies devaient viser les objectifs suivants :

-La formation d'un citoyen autonome par le biais d'une appropriation des valeurs civiques et humaines universelles.

-La formation à la philosophie et à la pratique des droits de l'homme, de la citoyenneté et de la tolérance.

-La compréhension et l'assimilation des différents changements et développement de la civilisation humaine. (M.E.N., Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, novembre 2007 p : 2).

Ainsi l'entrée par les valeurs devait occuper une place fondamentale dans l'élaboration de tout dispositif didactique et pédagogique en plus de l'entrée par les compétences.

Il est précisé dans le même document qu'il revient « à l'enseignant de mettre en évidence les valeurs véhiculées dans les œuvres intégrales » (p : 2) ce qui veut dire que les objets /supports sont considérés comme source de « valeurs » que l'enseignant est appelé à promouvoir.

Conclusion :

Globalement, on peut remarquer que l'enseignement du français (qui a connu un changement) est réorganisé autour de deux entrées : L'entrée par les compétences et l'entrée par les valeurs. Quant à la méthodologie elle est assurée grâce au projet pédagogique et à l'œuvre littéraire comme pivot de l'action didactique. Les domaines d'apprentissage sont toujours la lecture, la langue, l'oral et l'écrit en plus des travaux encadrés.

Quoique le français ait survécu à l'arabisation et qu'il semblait connaître une vigueur nouvelle avec la charte, la réalité du terrain a mis en exergue l'échec de la politique de cette dernière.

f- Programme Najah 2009-2012 :

Au bout des quatre premières années de la réforme, la commission spéciale Education et formation (COSEF) a publié le bilan suivant : « La question des langues est communément reconnue comme un facteur structurel de la crise de l'école en raison de

l'incohérence des choix qui ont longtemps prévalu aussi bien en matière de « langues d'enseignement » qu'en matière « d'enseignement des langues », des choix qui se sont traduits le plus souvent par une faible maîtrise des langues par les élèves et les étudiants. Que ce soit la langue arabe ou les autres langues étrangères, le niveau linguistique des étudiants reste globalement faible tant au niveau de l'écrit que de l'expression orale. » (*COSEF, rapport, 2005, p : 19*).

Un tel bilan, lourd en conséquence ne peut que sonner le glas sur une situation devenue inquiétante. La crise chronique concernant le faible niveau que ce soit à l'écrit ou à l'oral des apprenants marocains a suscité de sérieuses inquiétudes. Aussi le MEN, de l'enseignement supérieur, et de la formation des cadres a-t-il élaboré son plan d'urgence, le programme Najah 2009-2012. Ce programme définit comme cadre de référence les orientations e la charte et vise à lui donner un nouveau souffle tout en cherchant à « Placer l'apprenant au cœur du système d'Education et de formation et mettre les autres piliers du système à son service. » (*Programme Najah 2009-2012, p : 8*) et il vise également à « faciliter l'insertion des jeunes dans le marché du travail (...) Pour contribuer à renforcer la compétitivité du pays et son développement économique. » (*Ibid p : 2*). Pour pouvoir s'insérer dans le monde professionnel, l'une des premières valeurs à inculquer à l'élève c'est l'autonomie. Une valeur fondamentale qui devrait être prise en considération dans l'élaboration des dispositifs d'apprentissage et dans les pratiques de classe. C'est l'objectif majeur de notre recherche.

Conclusion :

Le plan d'urgence avec son programme Najah, malheureusement n'a pas pu fournir les résultats souhaités malgré le budget intéressant qui fut réservé à cette opération, et l'enseignement du français continu à souffrir de sa crise chronique.

g- La nouvelle ère : 2014

Un nouveau changement est instauré dans quelques établissements à l'échelon national :

« Le baccalauréat international », ce programme consiste à enseigner les matières scientifiques (Mathématiques, physiques et science de vie et de terre) en français, anglais ou en espagnol selon la région. L'expérience est encore en cours et peut être sera-t-elle généralisée ?

En effet les choix politiques et les changements historiques ne sont-ils pas des facteurs de régression du niveau des élèves marocains en français ?

Conclusion :

Comme on peut le remarquer toutes les considérations avancées et les changements perpétuels pour revaloriser le français aident à garder cette langue dans les secteurs vitaux de la vie marocaine et à lui reconnaître un statut (quoique implicite) de langue en dehors de laquelle il est difficile de faire son chemin. On peut conclure donc que du point de vue linguistique, le climat n'est pas serein au Maroc et même sur le plan social, les langues en contact sont dans un perpétuel conflit qui n'est pas ouvertement déclaré. Cette situation linguistique conflictuelle a sans doute des répercussions sur la qualité du rendement scolaire et sur les attitudes développées vis-à-vis des langues en présence et surtout la langue française.

Néanmoins, le texte littéraire garde une place privilégiée dans l'enseignement apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant comme pratique enseignante. Comment peut-on expliquer ce choix ? Pour répondre à cette question il faudrait d'abord faire un état des lieux.

4- Le texte littéraire comme pratique de classe au secondaire qualifiant :

Etat des lieux

La réforme engagée par le ministère de l'Education nationale s'appuie sur la Charte Nationale de l'Education et de la Formation qui stipule que le système éducatif marocain « aspire à faire avancer le pays dans la conquête de la science et dans la maîtrise des technologies avancées et [...] contribue ainsi à renforcer la compétitivité du pays et de son

développement économique, social et humain, à une époque caractérisée par l'ouverture sur le monde » (*La charte nationale de l'éducation et de formation, 2000 p : 10*). Cette nouvelle conception du système a généré une refonte du dispositif pédagogique didactique et méthodologique qui vise à « faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage » (*MEN, Les orientations pédagogiques, Novembre 2007, p : 4*).

Pour atteindre cet objectif, l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle secondaire qualifiant repose sur deux entrées majeures : « L'entrée par les compétences » et « l'entrée par les valeurs » à travers le texte littéraire. Aussi l'enseignement contribue au développement des valeurs nationales et à l'ancrage des constantes civilisationnelles et culturelles comme il permet d'autre part de « dépasser la trilogie savoir, savoir-faire et savoir être et de considérer la compétence « en termes de savoir combinatoire qui s'acquiert dans et par l'action » comme le souligne le Boterf » (*Ibid p : 5*). Ce recentrage sur l'élève entraîne un changement important dans des apprentissages qui s'organisent désormais en projet pédagogique. L'intérêt de ce dernier « réside dans le fait qu'il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignement l'opportunité de s'intéresser au parcours de chacun. » (*Ibid p : 7*).

Le statut pédagogique de l'enseignant est par conséquent complètement renouvelé. Il n'est plus à priori le dépositaire ou le distributeur du savoir mais il en est l'instigateur avec le collectif de la classe. Le corpus de choix pour la mise en œuvre du projet pédagogique reste les œuvres littéraires intégrales : « L'œuvre intégrale apparaît donc à la fois comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant (donner le goût, les outils et développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires) et comme le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement » (*Ibid p : 10*). Il y a lieu de comprendre de ce qui précède que ce qui est attendu du professeur et d'assurer chez l'élève l'adoption de démarches méthodologiques et de stratégies de lectures centrées autour de nouvelles approches de lecture : lecture méthodique, lecture analytique, sélective et groupement de textes.

Dans cette nouvelle perspective, la lecture devient un processus cognitif, actif et interactif qui permet la construction du sens et la communication. Donc si traditionnellement, on considérait que lire était un processus passif et écrire un processus actif, les nouvelles tendances estiment que la lecture est éminemment active. Le lecteur : « n’emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres, il traite le texte, c’est-à-dire qu’il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. » (*Jocelyne Giasson, 2013, pp : 19-20*)

Comme processus actif donc, la lecture convoque chez le lecteur des mécanismes de prédiction, de confirmation et d’intégration d’indices graphiques, syntaxiques et sémantiques. Ce processus de la lecture est en fait indivisible. En effet, selon Giasson, « la plupart des habiletés en lecture ne peuvent s’enseigner et s’évaluer isolément, car elles sont interdépendantes ». (*Ibid, p :12*). Dépassant le modèle traditionnel selon lequel c’est l’auteur qui donne le sens au texte et que la tâche du lecteur se résume à découvrir ce sens déjà là, la conception de la lecture comme processus actif relie la représentation du texte aux connaissances du lecteur.

Cette façon de voir de Giasson rejoint celle de Rosenblant (1991) qui « considère la lecture, comme une transaction entre le lecteur et le texte parce que le sens d’un texte ne réside ni dans le lecteur ni dans le texte mais dans la transaction qui s’établit entre les deux » (*Ibid, p :15*). Le modèle interactif de compréhension en lecture selon Giasson regroupe aussi bien les structures que le processus du sujet. Par structure on entend ce que le lecteur comme instance cognitive et affective est capable de faire, et par processus ce qu’il a fait durant la lecture. En s’engageant dans la lecture, le lecteur active ses connaissances sur la langue (syntaxiques, sémantiques...) ainsi que le schéma qu’il a construit sur le monde. Cette dimension cognitive est renforcée par la dimension affective qui englobe de ce fait son attitude générale face à la lecture. Les processus

du sujet de compréhension en lecture renvoient aux habiletés mises en œuvre durant l'acte de lire.

A côté de cette variable « lecteur », la variable « texte » comprend quant à elle, l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Une autre variable entre en jeu et c'est la variable « contexte ». Cette dernière regroupe principalement le contexte psychologique, le contexte social et contexte physique. La façon d'enseigner la lecture reste pour une grande part tributaire de la conception qu'on se fait du modèle d'apprentissage. Réfléchir sur ce modèle d'apprentissage aidera à enseigner les démarches d'apprentissage.

Plusieurs théoriciens ont cherché à définir les principes mis en jeu dans l'apprentissage et ont abouti à des modèles qui présentent un large éventail de conceptions allant des approches qui accordent peu de place à l'activité de l'apprenant aux approches axées entièrement sur lui. Le texte des orientations pédagogiques relatif à l'enseignement-apprentissage du français au secondaire qualifiant semble fait plutôt de la deuxième tendance puisque entre autre, le texte tend à rendre l'apprenant autonome dans le lire-écrire. Ce bref aperçu sur le champ théorique et le prescrit institutionnel va nous permettre, à partir de questionnaires destinés à la fois aux enseignants et aux enseignés mais aussi d'un échantillon d'entretiens, d'aborder la façon dont l'enseignement-apprentissage du texte littéraire se fait effectivement dans les classes du français au secondaire qualifiant.

Mais avant de rendre compte des résultats obtenus, nous avons jugé nécessaire de consacrer un chapitre à la définition de la littérature.

Chapitre 2 : Qu'est-ce que la littérature ?

I- Essais de définition :

1- Etymologie latine :

Le mot littérature provient du latin « litteratura » dérivé de « littero », « lettre » au sens du signe graphique servant à transcrire une langue.

Le dictionnaire « Gaffot » repère une évolution du sens du mot latin. Il désigne d'abord (exemple de Cicéron, 1^{er} siècle avant Jésus Christ) un ensemble de lettres constituant le fait d'écrire ou un ensemble de lettres constituées en alphabet (Tacite). Le sens s'élargit ensuite au 1^{er} siècle après Jésus Christ (exemple du Quintilien et de

Sénèque) à celui de grammaire philologique, c'est-à-dire à l'étude technique et érudite des textes écrits pour aboutir avec Tertullien au début du III^{ème} siècle au sens de savoir, d'érudition dans le domaine des textes écrits.

2- Premières attestations en français

Le mot littérature est attesté au début du XII^{ème} siècle (en 1121) avec le sens premier latin de chose « écrite ».

Il ne retrouve le sens du latin « érudition », savoir acquis par les livres qu'à la fin du XV^{ème} siècle.

Au XVII^{ème} siècle et au XVIII^{ème}, le terme littérature atteint son sens principal actuel : ensemble des œuvres écrites ou orales comportant une dimension esthétique ou activités participant à leur élaboration. Elle se définit comme un aspect particulier de la communication verbale (orale ou écrite) qui met en jeu une exploitation des ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire qu'il soit lecteur ou auditeur.

Les frontières de la littérature sont floues et variables selon les époques et son concept a été régulièrement remis en question par les écrivains comme par les critiques et les théoriciens.

Au XVII^{ème} siècle et au XVIII^{ème}, la littérature désigne les œuvres écrites dans la mesure où elles portent la marque de préoccupation esthétiques, les connaissances et les activités qui s'y rapportent.

Mais depuis la fin du XIX^{ème} siècle, on a cherché à redéfinir ses fonctions avec la notion d'engagement pour Sartre, sa nature surtout avec Roland Barthes et ses réflexions sur l'écriture et la lecture.

Outre ces écrivains, d'autres également ont essayé de renouveler les critères esthétiques de la littérature, le cas de Rimbaud, ou linguistiques avec Roman Jakobson...

3- Evolution du sens au XVIIème et au XVIIIème siècle :

Le mot littérature a gardé l'acception générale de « connaissance obtenue par les livres » jusqu'à la fin du XVIIème siècle.

On dit alors : « avoir de la littérature » comme on dit aujourd'hui « avoir de la culture ».

Vu sous cet angle, elle recouvrait tous les domaines du savoir général.

En 1699 Fontenelle présente les mathématiques comme un genre de littérature. Mais dans la deuxième moitié du siècle, parallèlement à l'acception généraliste, le mot s'applique de plus en plus à un savoir restreint, celui « des belles lettres » liées au beau langage.

Ce glissement s'explique par l'évolution des élites sous Louis XIV où s'instaure la notion d'honnête homme. Cette notion touche tout individu apte à une vie sociale raffinée faite de pratiques culturelles valorisées comme la connaissance des œuvres littéraires particulièrement celles de l'antiquité qui nourrissent le théâtre classique tandis que les poètes expliquent les genres définis par Aristote comme la poésie épique.

Au XVIIIème siècle le mot « littérature » est tout à fait devenu synonyme de « belles lettres » c'est-à-dire d'œuvres reconnues par les gens de goût et constituant la culture mondaine de l'époque formée par une meilleure éducation et par le mode des salons littéraires et des académies ainsi pour Voltaire, la littérature désigne dans toute l'Europe une connaissance des ouvrages de goût.

Le mot évolue encore lentement à partir de 1750 vers un sens plus large de « création langagière écrite » laissant une place grandissante au jugement subjectif libéré des critères esthétiques contraignants, telle sera plus tard la conception romantique de la poésie libre, conception que préfigurait déjà d'Alembert dans son discours préliminaire de l'Encyclopédie.

Ce dernier affirmait que les œuvres d'Art relèvent principalement de l'invention qui ne prend guère ses lois que du génie.

4- Sens moderne :

Vers 1800, le sens moderne est devenu le sens commun, il s'applique à des textes auxquels est accordée une qualité esthétique que l'on peut discuter, qu'il s'agisse du jugement d'une institution de doctes exprimant le goût commun mais aussi de l'auteur ou du lecteur individuel :

C'est l'emploi qu'en fait Madame de Stael dans son ouvrage « De la littérature » en 1799 :

« Il semble que ce soit l'abbé Charles Batteux, suivi peu de temps après, par Mme de Stael, qui le premier employa le terme de « Littérature » pour distinguer et mettre en évidence les œuvres des écrivains au sein de ce qu'on appelait jusqu'alors les « Belles-lettres », mais ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle lorsque les études littéraires commencèrent à constituer un domaine des connaissances de l'enseignement à part, que le concept devint réellement l'objet d'une préoccupation. » (*Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, 1996, p : 62*).

Au milieu, du XIX^{ème} siècle, le grammairien Bernard Julien distingue « Littérature » et « Grammaire », pour lui la grammaire dépasse, depuis l'antiquité la description des mécanismes de la langue pour aborder les critères du beau dans l'aspect formel et stylistique des textes. La littérature qui classe et étudie les

ouvrages présentant un intérêt de style va au-delà : elle prend en charge l'étude et le questionnement sur le fond, sur le contenu des ouvrages, par exemple les thèmes abordés et les points de vue choisis par les auteurs.

Ceci n'exclut pas les interférences avec la morale comme le démontrent les procès faits à la même époque à Baudelaire et à Flaubert pour atteinte aux bonnes mœurs en 1857.

Dans la deuxième moitié du XXème siècle, « la grammaire » va se limiter à la description de la langue devenant un outil pour la littérature. Elle s'occupera de l'observation et de l'appréciation des aspects formels : « Des sciences nouvelles » comme la stylistique ou la linguistique vont naître.

Finalement le champ de la littérature s'élargit au XXème siècle à toutes les productions écrites non sans débats sur les canons littéraires : on discute aussi bien des contenus (sentimentalisme de roman de gare, roman policier, érotisme) que la forme (roman sans ponctuation, vers libre, écriture automatique...).

D'autres catégories affinées naîtront comme le roman historique, la littérature de la science-fiction ou paralittérature sans faire disparaître les désaccords sur la qualification littéraire de certains types d'œuvres comme le roman-photo, la bande dessinée.

Qu'est ce qui détermine la littéarité d'un texte ?

II- La littéarité, question de la littérature :

La littéarité est ce qui est propre à la littérature. Le concept fut inventé au début du XXème siècle dans « Questions poétiques » en 1973 par Roman Jakobson qui le définit comme « ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire ».

De nombreux théoriciens et poéticiens ont tenté d'approfondir ce concept en définissant quelles étaient les particularités du texte littéraire sans parvenir à un résultat unanime.

La question revient en fait à se demander s'il existe des signes extérieurs de littéarité. Deux grandes tendances sont perceptibles : D'une part une approche formelle dite interne qui est centrée sur la recherche d'une littéarité immanentes aux textes et /ou à leurs contextes. Dès lors cette approche se détache au fond de l'objet sur lequel on écrit et réside dans la forme.

D'autre part, une approche externe plutôt subjective qui dépend du jugement variable selon les époques et les pays et qui se perçoit de façon proportionnelle au plaisir que provoque la lecture.

Ce qui laisse à conclure que la littéarité est un simple statut accordé aux œuvres.

1- Les approches internes

Il s'agit d'abord de l'approche formelle des années 1920 et 1930. Cette approche a essayé de définir la spécificité des textes littéraires à partir de leurs propriétés linguistiques immanentes.

Ce fut Roman Jakobson, les formalistes russes et les structuralistes tchèques qui ont inventé le concept de littéarité relayés dans les années 60 par T. Todorov, Genette, Barthes, Greimas. Selon ces théoriciens, la littérature se caractérise par un usage particulier du langage qu'on pourrait résumer comme suit :

D'abord la mise en évidence du langage pour lui-même : un traitement spécifique est réservé au lexique, à la syntaxe, aux rythmes, aux structures narratives, aux figures de style...

La littérature opère ainsi une « défamiliarisation » ou une « désautomatisation » du langage.

Roman Jakobson a souligné cet aspect en élaborant le concept de « fonction poétique » qu'il considère non pas comme le propre de la littérature, mais comme son activité privilégiée.

Ensuite on trouve le rapport étroit du texte littéraire avec certaines conventions et d'autres textes :

« En arrière fond du texte littéraire, il y aurait tapi dans l'ombre, un réseau « transtextuel » fait de type et de genres (architecte) et de textes antérieurs (intertextes et hypo texte) que ce texte manipule, actualise, imite, transforme et dont la connaissance serait essentielle à la perception de ses effets de sens » (*Jean Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, 1996, p : 63*)

De surcroît les éléments formels, loin d'être gratuits pour certains théoriciens dont Rifaterre, produisent des effets sémantiques et thématiques signifiants. Aussi des éléments hétérogènes peuvent-ils être reliés à un principe compositionnel dominant : « Rien dans un texte littéraire n'est insignifiant : tout fait sens, participe d'une composition d'ensemble dont il faut rechercher le principe. » (*Ibid p : 63*)

Ainsi, tout texte peut être interprété comme un discours autoréflexif, un commentaire sur la littérature, les livres, la lecture.

Mais dès le milieu des années 70, l'approche formaliste a été remise en cause par certains critiques qui avaient contribué à sa diffusion notamment Barthes et Todorov : « D'une part, la linguistique et la sémiotique ont largement dévoilé le caractère relatif des constructions formelle, logique, et symbolique et souligné la nécessité pour celles-ci de redéfinir toujours à nouveau les concepts leur permettant la production et l'interprétation de la signification. » (*Abderrahmane Tenkoul in Recherches pédagogiques N° 6, 1996*).

De plus : « L'idée de fonder une science universelle de la littérature, à laquelle on avait cru fortement au cours des années soixante est presque définitivement abandonnée. La priorité semble être accordée à l'élaboration de modèles en cohérence avec les objets dont ils sont censés rendre compte. Il en est ainsi des derniers développements des modèles narratologiques, sémantique et stylistique. » (*Ibid p : 83*).

Force est de constater que si les éléments formels ont contribué de manière non négligeable à l'effet littéraire, ils n'en sont pas les seuls responsables car ni l'attention excessive accordée au langage au détriment des éléments thématiques et sémantiques ni les procédés de la fonction poétique entre autres ne sont les seuls signes de littérarité. D'autres textes qui ne sont pas perçus comme littéraires peuvent contenir les mêmes aspects de la conception formaliste.

En contrepoint, une autre approche de la littérature qu'on peut qualifier de « référentielle » ou de « thématique » a vu le jour.

Des chercheurs comme Auerbach, Hamburger ou Smith ont fondé leur analyse sur le rapport particulier que la littérature entretient avec le réel :

« L'existence d'un fait comme fait littéraire dépend de sa qualité référentielle c'est-à-dire de sa corrélation soit avec la série littéraire, soit avec une série extra-littéraire. En d'autres termes de sa fonction. Ce qui est « fait littéraire » pour une époque sera un phénomène linguistique relevant de la vie sociale pour une autre et inversement, selon le système littéraire par rapport auquel ce fait se situe. » (*T. Todorov, 1984 p : 34*).

De ce fait la littérarité est définie comme une expérience fictive, ou plus exactement une réalité possible. Elle peut mettre en œuvre aussi bien des fictions que des réalités historiques ou psychologiques :

« Elle constituerait un type particulier de mimésis qui porterait non pas sur des personnages et des événements, mais sur des discours et des actes de langage « sérieux » -l'auteur ferait semblant d'exposer des faits réels, alors qu'il les fabrique (Smith)- ou bien un acte de langage spécifique

qui se distinguerait des autres par son pouvoir de présenter un monde (Hamburger) » (*Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996 p : 64*).

Outre les approches formelles et référentielles « pures », d'autres modèles ont cherché à définir la littérature ou la littérarité en intégrant plusieurs traits supplémentaires, les uns formels les autres référentiels (approche combinée).

Cette approche dite « œcuménique » a été proposée par Thomas Aron.

Ce dernier a caractérisé la littérarité par trois traits complémentaires :

« L'attention portée au pouvoir référentiel du texte, l'intégralité de sa surface et le « jeu » par lequel il mobilise l'affectivité. » (*T. Aron, 1984 p : 7*).

Par ailleurs une entrée thématique proposée par l'œuvre de Starobinski a été la combinaison de plusieurs modes d'approches de la littérature. Elle a convoqué plusieurs référents :

« Et la poétique du regard qu'elle développe, ne constitue pas à proprement parler une approche systématisée ou une conception formalisée de la littérature, toutefois par la variété des référents qu'elle convoque et par l'habileté avec laquelle elle fait passer ceux-ci, cette entrée plutôt thématique peut également être considérée comme une combinaison heureuse de plusieurs modes d'approche de la littérature. » (*Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996p : 65*)

Il résulte de ce qui précède que toutes les théories qui ont cherché à bâtir une approche technique et plus objective se sont heurtées à des oppositions. On a donc peu à peu renoncé à définir la littérature par la littérarité.

Reste alors :

2- Les approches externes :

Si les tenants du formalisme et du référentialisme ont en commun de se fonder sur les qualités supposées intrinsèques des textes, d'autres théories ont en conscience une idée importante selon laquelle le texte est primordialement destiné à la lecture :

« Ce ne sont pas les textes qui imposent leur littéarité, mais le lecteur qui décide de leur conférer cette valeur. » (*Ibid p : 65*).

Et de ce fait : « Le lecteur ne doit plus rester à l'état de dimension cachée ou complètement oubliée de la théorie littéraire. » (*Abderrahmane Tenkoul in Recherches pédagogiques N°6, 1996*).

Ainsi des approches dites « lectorales » ou « réceptionnistes » ont vu le jour pour étudier la manière dont les textes sont lus et surtout comment ils sont « littérisés » par la lecture.

a- L'approche lectorale :

« L'étude du caractère littéraire du texte fait place à « l'épistémologie de la lecture » (Marghescou) à « l'esthétique de la réception » (Jauss), à « la théorie de l'effet esthétique » (Iser) ou à la lecture littéraire des textes (Picard, Gervais, Poslaniec, Dufays) » (*Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996, p : 67*)

Dans cette nouvelle perspective, les questions soulevées ne cherchent pas à savoir ce qu'est la littérature comme objet d'étude mais elles visent surtout à montrer ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit car : « Les textes ne sont pas lus de la même façon par les gens. Le texte permet l'interprétation d'où l'interaction entre le texte et le lecteur. » (*Thèse Dali, 1993, p : 328*)

En plus le texte est « Autre chose qu'une suite matérielle de signes graphiques et c'est le lecteur qui le termine par ses hypothèses interprétatives. » (*Ibid p : 328*)

Selon Dufays, deux tendances sont possibles pour faire une approche lectorale :

La première s'intéresse à la diversité des interprétations et des évaluations du « littéraire » sur le plan historique (Jauss, Chartier) ou sociologique (Escarpit, Leenhardt et Jozsa).

Quant à la deuxième, elle tente plutôt de définir les fonctionnements communs de la lecture littéraire aujourd'hui en répertoriant les opérations et les modes d'évaluation que l'on peut investir pour faire de la lecture une activité littéraire :

« Marghescou retient ainsi trois traits majeurs de la « littérisation » : L'abandon de la fonction référentielle habituelle du signe, la manifestation archétypale et l'actualisation de toutes ces virtualités sémantiques, tandis que Picard définit le littéraire comme la combinaison de trois regards dialectiques : Conformité/ subversion (la lecture littéraire met au jour une « subversion » dans la conformité), sens/signification (elle effectue « l'élection » du sens dans la polysémie) et faux/vrai (elle constitue une « modélisation » par une expérience de réalité fictive ». (*Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996, p : 65*).

Quant à Poslaniec, il confère à la notion de lecture littéraire une extension maximale en considérant comme littéraire toute lecture où on éprouve de l'étonnement et de l'admiration.

b- Les approches institutionnelles et polysystémiques :

Pour S. Fisher, la décision de conférer « une valeur littéraire » à un texte dépend avant tout des institutions du champ littéraire et des théories définies par le discours de la critique ainsi que par les disciplines de référence et leurs modèles.

Non seulement ces « communautés interprétatives » décident de l'attribution d'une valeur littéraire aux textes, mais encore imposent les interprétations et les formes à travers lesquelles elle s'exprime :

« La littérature est une catégorie conventionnelle. Ce qui sera, à certains moments, reconnu comme littéraire est lié aux décisions d'une communauté sur ce qu'est le littéraire. Tous les textes ont la

capacité d'en faire partie, en ce sens qu'il est possible de regarder n'importe quel segment langagier de telle façon qu'il va manifester les propriétés définies comme littéraires. » (*Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996, p : 66*).

Force est de reconnaître donc qu'une approche lectorale individuelle ne peut à elle seule déterminer la valeur littéraire d'un texte.

Les cadres socio-économiques de la lecture, les valeurs symboliques liées au nom de l'auteur, à l'éditeur, à la collection, au type de couverture, au prix du livre et au discours critique, tous ces éléments institutionnels font que la littérature cesse d'être un effet de lecture individuel pour devenir un effet de « champ » selon l'expression de Dufays : « Une valeur relative qui évolue en fonction des positions que prennent les agents occupant une place dominante dans le champ, c'est-à-dire pour notre époque, les critiques, les grands éditeurs les membres des académies et les jurys littéraires en plus des auteurs reconnus. » (*Ibid p : 66*).

Dans les pays anglophones, l'approche institutionnelle est concurrencée par une autre théorie qui essaie de relier l'étude du fait littéraire à l'ensemble des codes y compris les codes génériques, linguistiques et culturels.

Ainsi la littérature tout comme les autres formes de communication est vue comme un : « ensemble hiérarchisé de systèmes qui s'interpénètrent et qui se combattent. » (J. Lambert), « un modèle descriptif pour l'étude de la littérature comme polysystème » (*Ibid p : 66*).

Cette approche est qualifiée de « Polysystémique ».

Bakhtine aussi caractérise l'œuvre littéraire par son fonctionnement dialogique :

« L'auteur ne peut jamais se livrer entièrement, lui et œuvre verbale, à la volonté complète et définitive des destinataires présents ou proches (les descendants proches peuvent se tromper également) il imagine toujours (en étant plus ou moins conscient) une sorte d'instance supérieure

de compréhension répondante (...) cela découle de la nature du discours, qui veut toujours être entendu, qui cherche toujours une compréhension la plus proche, mais en faire un chemin de plus en plus loin, sans limites. » (*T.Todorov, 1984, p : 60-61*).

Julia Kristeva parlera d'intertextualité par rapport aux œuvres antérieures et concevant le roman comme « un système dialogique d'images, de langues, de styles de consciences concrètes et inséparables du langage » (*Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996, p : 66*).

Un autre exemple de démarche « systémique » est celui de Louise Milot et de Fernand Roy, pour ces derniers « L'étude de la littérature repose sur la mise en relation dialectique entre les discours dominants relatifs à la littérature dans chaque contexte d'énonciation et la manière dont chaque texte particulier thématise les figures de l'écrit. » (*L. Milot in Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996 p : 67*).

Pour conclure, on peut dire que les deux approches lectorales ou institutionnelles sont complémentaires et interdépendantes :

« Ainsi comme l'a souligné J.M Klinkenberg l'étude des formes textuelles n'est nullement d'une approche institutionnelle et de même, rien n'empêche de considérer la perspective lectorale comme une partie ou une condition de la perspective institutionnelle. » (*J.M Klinkenberg in Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996 p : 67*).

c- Quelle nouvelle définition du littéraire ?

On remarque donc qu'on ne peut prétendre définir le concept de littérature sans courir le risque de privilégier un système de valeurs au détriment des autres :

« La littérature, elle n'a pas d'âge, elle n'a pas plus de chronologie ou d'état civil que le langage humain lui-même. » (*Michel Foucault, 2013, p : 76*).

De même l'analyse objective des contenus textuels peut subir l'imposition « subjective » d'une valeur qui pourrait être relative et contestable. L'exemple qui

illustre le mieux la relativité des définitions du littéraire c'est celui mis en exergue par les travaux de la sociologie des institutions avec Bourdieu et Lafarge :

« Qui voient dans la littérature non pas une valeur déterminée, mais un champ de bataille où s'affrontent les défenseurs de diverses valeurs, et où l'on observe à chaque époque la domination provisoire de certaines conceptions (dites dominantes) sur les autres « dites dominées ». Le concept du stéréotype joue une place essentielle dans ce processus, car il sert aux dominants de dénoncer les contre-valeurs dont se repaissent les dominés. Dans ce contexte, toutes les tentatives pour définir la littérature ne constituent jamais que « des prises de position dans le champ », « des coups » qui relèvent davantage de la stratégie politique -d'une conquête de pouvoirs- que du discours scientifique. » (*Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996 p : 69*).

Cependant la notion de relativité n'empêche pas la recherche de modèles théoriques qui peuvent correspondre à la spécificité de l'objet qu'il s'agit de décrire.

Par ailleurs s'il est vain d'être unanime sur une définition catégorique de la littérature, il reste permis de penser que certaines définitions peuvent être plus aptes que d'autres à emporter l'adhésion dans le champ scolaire.

D'après plusieurs théoriciens, la manière la plus satisfaisante aujourd'hui de définir la littérarité avec les élèves consiste à affirmer son caractère à la fois lectural et scriptural, son caractère graduel et ambivalent.

d- Littérature et écriture :

La définition de la littérarité d'une écriture s'appuie sur la manière dont cette dernière traite des « stéréotypes » (le terme stéréotype désigne une structure, une association d'éléments qui peut se situer sur le plan thématique-narratif (scénarios, schémas argumentatifs actions, personnages, décors) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales)).

Le rapport stéréotype donne lieu à trois conceptions distinctes dites : « régimes de littérarité ». D'abord la conception classique fondée sur la fidélité aux canons, qu'on appelle littérature de masse. Cette écriture de premier degré emploie le stéréotype sans distance afin d'assurer la lisibilité du discours :

« L'œuvre classique se caractérise par le fait qu'il s'agissait par un jeu de figures qui étaient les figures rhétorique, de ramener l'épaisseur, l'opacité, l'obscurité du langage à la transparence, à la luminosité même des signes. » (*M.Foucault, 2013 p : 101*)

Foucault appelle cette figure, la figure du ressassement :

« Il est important de se rendre compte que la littérature, l'œuvre littéraire ne vient pas d'une sorte de blancheur devant le langage, mais justement du ressassement de la bibliothèque (...) et c'est à partir de ce moment-là que le langage nous fait signe et fait signe en même temps vers la littérature. » (*Ibid p : 89*).

Ensuite, on trouve la conception moderne qui s'oppose à la première, elle dénonce l'usure du stéréotype. Son caractère simpliste cherche à fonder un langage étranger à toute stéréotypie. Ce mode d'énonciation est distant, critique, ironique et parodique. Il est axé sur l'écart et la différence avec le premier (classique). Ce sont les poètes Rimbaud, Mallarmé, Breton et les romanciers Robert-Grillet et Butor qui ont manifesté « une véritable hantise » à l'égard « des lieux communs » (*Jean-Louis Dufays*). On peut même dire qu'ils les ont transgressés :

« Chaque mot réel est en quelque sorte une transgression, qui fait par rapport à l'essence pure, blanche, vide, sacrée de la littérature une transgression. » (*M.Foucault, 2013 p : 82*)

« La littérature est transgressive, c'est la virilité du langage contre la féminité du livre. » (*Ibid p : 104*).

L'usage intensif de cette catégorie dite moderne a servi de base à la plupart des spéculations théoriques sur la nature littéraire et ses valeurs entre autres celle de Roland Barthes :

« Le nouveau n'est pas une mode, c'est une valeur, fondement de toute critique : notre évaluation du monde ne dépend plus (...) de l'opposition du noble et du vif, mais de celle de l'Ancien et du Nouveau (...) Tout plutôt que la règle (la généralité, le stéréotype, l'idiolecte : le langage consistant. » (*Roland Barthes, 1973, p : 66-67*).

Enfin au-delà des deux modes précités, on trouve la conception post-moderne, une sorte d'écriture ambivalente, qui oscille entre les deux faces du stéréotype, le rend à son caractère double et indécidable.

L'exemple le plus significatif de cette écriture est celui de Baudelaire qui mélange lyrisme et cynisme (*Spleen et idéal*) :

« L'œuvre est cette distance qu'il y a entre le langage et la littérature, c'est cette espèce d'espace de dédoublement, cet espace du miroir, ce qu'on pourrait appeler le simulacre. » (*M.Foucault, 2013, p : 92*).

Pour conclure, on peut citer le propos de Foucault pour récapituler ce qu'est la littérature :

« Donc, si nous avons à caractériser ce que c'est que la littérature, on trouverait cette figure négative de la transgression symbolisée par Sade ; cette figure du ressassement, cette image de l'homme qui n'a jamais écrit qu' « outre-tombe » et puis nous trouverions cette figure de simulacre. Autant de figures, je ne dirais plus négatives, mais sans positivité aucune ; et entre lesquelles l'être de la littérature ne paraît fondamentalement dispersé et écarté. » (*Ibid p : 95*).

e- Littérature et lecture :

Si la théorie du « stéréotype » permet d'asseoir une définition satisfaisante de la littérature, en tant que mode d'écriture, cela ne suffit pas. Cette insuffisance est due

en fait aux tentatives qui essaient de définir la littérature comme un « en soi » sans tenir compte de la manière dont les textes sont lus. Ces tentatives ne voient pas qu'avant d'être un corpus d'œuvres ou un type de textes, la littérature est une manière de lire.

Pour « Jauss » et l'esthétique de la réception, la qualité littéraire réside dans :

« L'enchaînement dialectique des « réponses » apportées par les textes aux questions confuses »
(in Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996 p : 71)

Mais qu'en est-il de la lecture littéraire ?

En effet comme l'écriture, la lecture connaît trois sortes de valeur qui correspondent aux trois regards sur la stéréotypie : participation, distanciation, ambivalence. Pour Picard, le régime ambivalent est le plus digne d'intérêt du moment que la lecture littéraire est une oscillation entre des modes d'évaluation antithétiques : « Elle consiste à exploiter chaque critère axiologique de manière dialectique en valorisant tour à tour les deux pôles qui le constituent. » (*Ibid p : 72*)

➤ **Conformité / subversion : (critère de l'originalité)**

La lecture littéraire célèbre le conforme dans la mesure où il s'accompagne d'une certaine dose de subversion.

Elle se fait à la fois dans et contre une culture, apprécie le jeu d'une partition connue et en même temps sa remise en cause.

➤ **Sens / Signification : (critère de la polysémie)**

La lecture littéraire consiste à choisir un sens dans la polysémie, c'est un maintien du « Game » dans le « playing » (in Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996, p : 72), une mise en valeur de la connotation, de la densité et de la condensation.

➤ **Faux / Vrai (critère de la vérité) :**

La lecture littéraire ne produit pas seulement un nouveau texte mais aussi un nouveau lecteur et un nouveau citoyen capable de poser un regard sur le monde et par conséquent, elle exerce une fonction sociale indirecte.

Elle « modélise par une expérience de réalité fictive » (*Ibid* p : 72)

Florent Coste récapitule ce dernier point comme suit :

« La question de la représentation littéraire s'en trouverait ainsi profondément rediscutée en ses termes :

La littérature-miroir muterait en littérature modélisatrice ou formalisatrice de nos activités ordinaires, dans le reflet qu'elle livre après coup de l'histoire, elle l'infléchirait de poids de ses mots ; Les mimésis littéraire, concevant le texte comme un réceptacle transparent captant de représentations flottantes s'effacerait au profit d'une présentification d'un texte-objet, de processus, de performances qui ne cesseraient de peser dans le jeu social et d'y faire événement, en ouvrant des chemins d'accès à des voix et des causes, en faisant advenir dans l'espace public des êtres et des problèmes à représenter (au sens politique du terme). » (*Revue Pratiques, N°151-152 Décembre 2011*).

Si on se réfère à la notion de « présentification » telle que Vernan voit :

« La présentification est l'action ou l'opération par laquelle une entité apparente au monde invisible devient présente dans le monde visible des humains. » (*Ibid*).

Une anthropologie pragmatique de la littérature privilégierait l'action littéraire dans ses modalités concrètes, c'est-à-dire l'effectivité pratique, morale et cognitive de langages littéraires considérés dans leurs aspects opératoires. Elle appréhende l'œuvre littéraire comme un modèle opératoire qui détermine les relations sociales.

Vu sous cet angle, il faudrait éviter de réduire le langage à une source donnant sur une réalité qui lui serait extérieure et aller vers ce qui est profond et essentiel. Pour

cela il faudrait s'équiper d'une conception du langage ordinaire, qui englobe, sans les exclure ni les marginaliser, les langages littéraires et qui les pense comme un mode d'action ouvert sur le réel.

« Une telle attitude de va-et-vient à l'égard des divers « canons axiologiques » équivaut, insistons y à l'activation maximale de la double face des stéréotypes : accorder une importance égale au conforme et au subversif, à l'un et au multiple, au vrai et au fictif (...) La lecture littéraire ainsi définie n'est donc rien d'autre que le maintien concerté des stéréotypes, et partant du langage tout entier, dans leur ambivalence constitutive. » (*Picard in Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, 1996, p : 72*).

On peut conclure donc que la lecture littéraire selon Picard est un champ axiologique vaste, il est ouvert aux attentes diverses du lecteur et développe son intelligence. Elle intègre de manière dialectique l'ensemble des critères des modes d'évaluation et reconnaît à chacun d'eux sa validité dans un contexte où la contradiction est non seulement admise mais valorisée.

Cette conception est avantageuse dans la mesure où elle fait de la littérature une valeur graduelle, pour peu qu'il ait oscillation il y a littérature. Ainsi la somme des significations à déduire de la lecture d'une œuvre n'est pas une donnée fixe et intemporelle, mais le résultat de l'interaction continue entre l'œuvre et le lecteur.

Le concept d' « Horizon d'attente » tel qu'il est défini par Jauss permet de prendre conscience de ce phénomène et d'en saisir les implications. Il n'est pas à attendre dans le sens d'un système théorique et normatif figé qui agit sur la production des œuvres et leur réception. C'est plutôt un système variable qui se modifie en fonction des déplacements de perspective du critique et de changements qui affectent le public à différentes périodes de l'histoire.

Dans une telle conception, le statut esthétique d'un texte n'est jamais fixé de façon définitive. Il peut subir des transformations radicales à mesure que se modifie l'arrière-plan social et culturel par rapport auquel le texte est perçu.

La recherche en littérature exige du critique une autre démarche qui se pose de nouvelles questions :

« Pourquoi une œuvre considérée comme chef d'œuvre à une époque tombe-t-elle dans l'oubli à une autre ? Ou vice versa : Pourquoi une œuvre non reconnue ou presque à une époque donnée devient-elle, sinon un chef-d'œuvre, au moins un témoignage important de cette époque (aussi bien du point de vue idéologique qu'esthétique). Pourquoi une œuvre considérée comme un chef-d'œuvre dans une sphère culturelle ne l'est pas dans une autre ? Pourquoi une œuvre interprétée d'une façon définie dans une sphère culturelle trouve-t-elle des interprétations différentes dans une autre. » (*J. Heirstein, 1983, p : 40*)

Force est d'admettre donc que dans ce sens la problématique du lecteur et de la lecture est mise en jeu. Quelle place occupe le lecteur par rapport au texte ? Selon quels critères et sous quelles contraintes une lecture se fait-elle explicative ou interprétative, valorisante ou disqualifiante ?

Ces questions préoccupent depuis des années les théories de la réception et ouvrent la voie à une connaissance plus raffinée de la littérature, plus exactement de son évolution et des phénomènes de distance, de continuité, et de rupture qui s'y rattachent. On ne peut que partager l'avis d'Abderrahmane Tenkoul pour conclure que :

« Attachés à l'étude des effets esthétiques que produisent les textes sur les lecteurs, il est fondamental pour les partisans de l'esthétique de la réception de soulever ce genre de questions.

On reconnaîtra sans peine que, basée sur cette conception, l'étude de la littérature peut probablement conduire à des résultats intéressants. C'est là en tout cas, une voie incontournable

pour le renouveau des études littéraires. » (*Revue Recherches pédagogiques N°6, 1996, p : 87*).

f- La littéracie :

Nous venons de montrer dans le chapitre précédent le rapport étroit et indispensable entre la lecture et l'écriture en matière de littérature. Mais si les termes lire et écrire sont posés comme désignant des activités complémentaires, les recherches théoriques ainsi que les pratiques didactiques ont du mal à conceptualiser et à mettre en œuvre cette complémentarité.

La notion de littéracie est justement un concept nouvellement introduit en didactique. Il essaie de mieux mettre en relation ces deux entités :

« Chez les psychologues comme chez les didacticiens s'inspirant des travaux de ces derniers, ce sont les termes lire et écrire qui ont tout d'abord été utilisés.

Lire c'était décoder. Puis très vite c'est devenu aussi comprendre. Les didacticiens, à propos des textes littéraires et sous l'influence des théories littéraires, ont encore ajouté interpréter. Ecrire : c'est calligraphier ; puis savoir produire des types de textes selon les codes sociolinguistiques (appelés aussi parfois rituels socio-langagiers) » (*Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 2011 p : 213*)

Plusieurs définitions caractérisent « la littéracie » : J.P Jaffré (2004) montre que le *Dictionary of the English Language* propose deux définitions : L'une « minimaliste » selon laquelle la littéracie est la capacité minimale élémentaire de lecture et de l'écriture. L'autre est plus « étendue », elle désigne une série de relations significatives aussi larges les unes que les autres entre l'écrit et l'ensemble des connaissances. Quant à sa propre définition J.P Jaffré la résume comme suit :

« La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui imposent l'usage de l'écriture en réception et en production. Ce concept met un ensemble de compétences de base, linguistiques et

graphiques au service de pratiques qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre et aussi à travers le temps. » (*Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 2011 p : 214*).

g- La place de l'écrit dans les sociétés modernes :

La littérature se questionne face à la concurrence du cinéma, de la télévision, de l'ordinateur et face à l'usage récent des technologies de l'information et de la communication dans la production et la diffusion des textes qui posent la question plus générale de la place de l'écrit dans le monde post-moderne. Cependant, d'après les études récentes et les apports de l'anthropologie, de l'ethnologie, de la sociologie ou encore de la psychologie, il n'y a pas de doute envers l'avenir de la littérature : Elle dérive de l'écriture. Cette dernière remplace ce qui est dit, parlé de voie orale.

➤ Les courants de recherche contributifs :

Plusieurs courants contribuent à élargir la définition du lire/écrire et à prendre en compte l'ancrage culturel des pratiques langagières, en terme d'usage comme en terme de transmission :

1- L'apport de l'anthropologie et de l'ethnologie :

Avant d'évoquer cet aspect, il s'avère nécessaire de définir « l'anthropologie de la littérature ».

En effet Les sciences humaines actuelles importent le terme en tant qu'objet d'étude : « Il convient dans ce sens de construire, circonscrire et isoler cet objet plus ou moins lointain ou profond « sous la forme d'une totalité différente, close et représentative (c'est en partie d'un tel usage de l'anthropologie que font la microstoria ou l'anthropologie historique) ». (*Florent Coste in Pratiques N°151-152 Décembre 2011 p : 74*). Puis, on rattache cet objet à la méthode employée et à l'écriture ethnographique mise en œuvre :

« L'ethnographe s'immerge dans son terrain et tente de s'y faire oublier pour observer les acteurs, au gré d'une suspension de tous les jugements de valeur. » (*Ibid p : 74*). Et enfin « On s'autorise à parler d'anthropologie au regard des résultats heuristiques spécifiques ; l'anthropologie se définirait par la mise en œuvre d'une posture compréhensive (...) accordant du sens à ce qui semble le plus étrange et le plus irrationnel, par un aller-retour critique entre catégories savantes et catégories indigènes et par le refus de tout constructivisme à sens unique. » (*Ibid p : 74*).

L'anthropologie, vue sous ce regard est érigée en un modèle de la connaissance interculturelle qui repose sur la comparaison entre les différentes cultures. L'anthropologue constitue à cet égard un corpus de textes, d'outils, de concepts qui reposent sur les caractéristiques suivantes : l'explication par la culture, le contextualisme, la focalisation sur l'altérité, l'interdisciplinarité et l'autocritique.

L'auteur le plus connu chez les didacticiens dans le champ de l'anthropologie est J. Goody. Dans son ouvrage : *La raison graphique* (1979), Goody émet une hypothèse centrale selon laquelle les nouveaux moyens de communication (ordinateur, imprimerie...) transforment la nature des processus de connaissance.

Pour lui trois aspects nourrissent la réflexion et les investigations empiriques :

D'abord la question du lien entre l'écriture et les « modes de pensée », l'approche des pratiques graphiques et enfin l'intérêt pour les pratiques dites « ordinaires » de l'écrit.

De surcroît, l'écriture ne reproduit pas seulement le flux de la parole, mais aussi « elle en permet la dissection » : « L'écriture est étroitement liée au développement de la logique, à l'accroissement du savoir et plus généralement à la progression de la science. L'écriture permet la pensée réflexive parce qu'elle permet le détachement par rapport à la communication orale et rend possible l'examen du discours produit (de la trace). » (*Philippe Blanchet, 2011, p : 216*).

Stanley Fish constate lui aussi que :

« La compétence de la lecture est généralement conçue comme une capacité à discerner ce qui est là (...) c'est une capacité à savoir comment produire ce dont on peut dire, après coup, qu'il est là. L'interprétation n'est pas l'art d'analyser (contruing) mais l'art de construire (constructing). Les interprètes ne décodent pas les poèmes : ils les font (the maketheme). » (*Stanley Fish in Revue Pratiques N°151-152, 2011 p : 55*).

Force est de reconnaître donc que l'écriture a une importance décisive dans le travail de la pensée car elle extrait du langage parlé les éléments constitutifs et les réorganise. Les didacticiens y compris Vygotsky et Y. Reuter ont montré l'importance de l'écrit dans le développement des fonctions psychiques supérieures.

2- L'apport de la sociologie :

« L'anthropologie sociale constitue un modèle dominant qui conçoit la recherche anthropologique comme une extrapolation de données particulières par comparaison : L'observation (ethnographique) d'identification culturelle d'une altérité, puis de rangement et de classification (anthropologique, naturalise et globale) de la diversité humaine au moyen de l'outil de Structure. Si l'on suit les arguments décisifs de Jean Bazin (2008), l'anthropologie structurale se donne pour mission d'exhumer la couche profonde de la culture pour expliquer les gestes de tel ou tel membre d'une ethnie donnée. » (*Florent Coste in Revue Pratiques N°151-152 Décembre 2011*).

B. Lahire emprunte à J. Goody l'idée d'analyser les pratiques scolaires banales pour comprendre comment ces pratiques contribuent à former la pensée. Il s'agit d'élucider le rapport aux formes scolaires d'apprentissage qu'entretiennent les élèves (issus de différents groupes sociaux) avec l'écrit.

Cette idée est intéressante dans la mesure où, articulant l'approche anthropologique de Goody et celle de Bourdieu, les didacticiens essaient d'analyser le problème. Ils posent comme hypothèse que l'échec scolaire des élèves issus de milieux populaires serait lié à une contradiction entre un rapport scriptural scolaire au monde et un

rapport oral pratique au monde, caractéristique de ces milieux. L'intérêt de cette perspective de travail c'est qu'elle prend en considération trois dimensions pour caractériser les pratiques de littéracie :

La dimension cognitive, linguistique et organisationnelle :

«C'est sur cette base que B. Lahire (1995) Propose des descriptions minutieuses de ce qu'il appelle des configurations familiales permettant de rendre compte de la réussite scolaire d'enfants issus de milieux populaires. » (*Philippe Blanchet, 2011 p : 217*).

3- L'apport de la culture et de la psychologie :

Comprendre l'accès aux pratiques de littéracie ne peut se faire sans prendre en considération l'insertion de ces pratiques dans leur environnement culturel. Aussi la psychologie cognitive s'accorde aujourd'hui à considérer la nécessité d'étudier le fonctionnement mental en liaison avec les contextes culturels, historiques et institutionnel :

« Les travaux de Brossard (1998) portent spécifiquement sur le contexte scolaire et montrent que l'élève doit construire non seulement les connaissances transmises mais aussi les connaissances liées aux situations scolaires à leurs finalités, à leurs modes de fonctionnement. » (*Ibid p : 217*).

Le socioconstructiviste Vigotski donne au langage un rôle fondateur, d'outil, dans le développement cognitif. Cet outil de développement est donné par la société et c'est lui qui introduit une médiation entre l'homme et son action sur l'environnement. Cette approche a influencé largement le champ de la didactique en général et celui de l'écrit en particulier.

Il ressort de ce qui précède que le développement de la littéracie dépend des interactions entre les types et modes d'intervention des différentes instances : L'école, la famille, le contexte social.

Pour conclure, on peut dire que la notion de littéracie et les emprunts aux cadres théoriques et disciplinaires évoqués sont de nature à orienter les recherches dans trois directions :

L'écrit comme « porteur de potentialités de transformation des façons de penser. » (*Philippe Blanchet, 2011 p : 222*). L'inscription des pratiques dans un contexte ; L'idée de Continuum. Outre cet intérêt, la littéracie comme notion donne une certaine liberté aux didacticiens d'explorer des pistes diverses, de construire des concepts susceptibles de rendre compte de ses formes d'images en situation didactique et de ses formes de transmission.

h- Littérature et littéracie :

Selon Goody, la littérature est l'un des lieux stratégiques où se trouve dramatisée l'emprise croissante de l'écrit à travers les tensions culturelles qu'elle suscite. Parmi les tensions, on trouve celle entre littéracie et oralité qui constituent une ligne de force récurrente. Goody cite le *Don Quichotte* (1606) comme texte fondateur de la modernité romanesque. Il oppose Sancho, homme de l'oralité et maître des proverbes à un chevalier errant intoxiqué par les livres :

« Il faudra également s'éloigner du canon traditionnel pour observer de semblables tensions dans les genres peu consacrés comme la poésie ouvrière et la chanson de rue au XIXème, ou le roman policier dans les premières décennies du XXème siècle. Enfin la fameuse bande-dessinée d'Astérix le Gaulois n'oppose-t-elle pas constamment l'oralité du colonisé (...) aux écritures méthodiques de l'envahisseur romain (les tablettes gravées) ? » (*Revue Pratiques, N°151-152 Décembre 2011, p : 131*).

Il est indéniable donc que les pratiques littéraciennes par la variété des procédures qu'elles utilisent nous rendent les textes plus intelligents. Elles nous aident aussi à mieux comprendre et à mieux évaluer le monde en nous ouvrant à d'autres points de

vue, d'autres cultures, d'autres époques. La littérature, à travers la littéracie constitue un moyen d'accès privilégié au témoignage des hommes et des sociétés qui nous ont précédés. Si Roger Chartier reconnaît volontiers : « La violence exercée par l'écrit » dans les sociétés humaines, il rappelle aussi la dimension « émancipatrice » permise par le support graphique et insiste sur :

« Sa capacité à fonder, comme l'énonçait Vio en 1725 « La faculté des peuples à contrôler l'interprétation donnée par les chefs à la loi. » » (*Chartier 2008 in Revue Pratiques, 2011 p : 131*).

Or pour acquérir cette force émancipatrice de la littérature, il faudrait élargir les perspectives et considérer les objets à travers le pouvoir qu'ils exercent en les agençant. Il faudrait accroître l'attention aux effets que la littérature, comprise comme un ensemble divers et historicisé de jeux de langage, exerce sur notre vie :

« La littérature s'utilise en somme, et elle s'utilise au sein des autres usages qui font notre quotidien. Si l'on entend par usages ces « procédés que les individus mettent régulièrement en œuvre pour se servir des critères de jugement qui leur permettent d'identifier ce qui se passe autour d'eux et de parvenir à faire converger ces identifications lorsqu'ils agissent. » (Ogien, 2007 p : 13), alors la littérature se trouve richement dotée de pouvoirs à consolider ou déstabiliser, à réformer ou déformer, à clarifier ou parasiter ces usages et les formes de vue que ces acteurs tissent et voient se tisser. » (*Ibid*)

De ce qui précède découle le résultat suivant : La littérature aujourd'hui agit sur les modes d'action et d'intellection et du moment qu'elle a cette capacité, il faudrait l'enseigner :

Pour Kellito, le texte littéraire ne peut être considérée comme tel que quand-il a un référent culturel et s'il possède cet aspect-là, il doit être sauvegardé, protégé et même étudié. Il lui faut un lecteur, un interprétant puisqu'il est riche, obscur et difficile. Le sort du texte littéraire est lié à l'enseignement et à l'apprentissage et il faudrait

insister sur cette relation car c'est l'apprentissage qui permet de réaliser le but recherché par le texte à travers la répétition et le « ressassement ». Selon Kellito considère le non texte littéraire ne s'enseigne pas, ne s'interprète pas et ne s'explique pas. L'absence compréhension/interprétation est un critère suffisant pour identifier le non-texte.

L'une des caractéristiques importantes du texte littéraire est l'ambiguïté de la signification et la possibilité des interprétations multiples et variables qui nourrissent l'esprit critique des élèves :

« La littérature n'est jamais message univoque. Elle fonctionne selon des ruses, des déplacements, des équivoques et enseigner la littérature, c'est enseigner à accepter les ruses, à en profiter. »
(*S.Doubrovsky, T.Todorov, 2012, p : 143*)

De plus « L'œuvre d'art constitue éminemment pour le spectateur, qui lui-même dans l'écriture et dans la production se différencie de son moi quotidien et quelquefois ne se reconnaît pas de ses propres produits. » (*Ibid p : 138*).

En effet la perception esthétique est basée sur le jeu du visible et de l'invisible du texte lu et de l'intertextualité, du détour nécessaire pour produire, pour percevoir l'œuvre et pour en jouir. Tous ces caractères rapprochent à la fois l'expérience du producteur et du consommateur : « Le livre est le labyrinthe, tu crois en sortir, tu t'y enfonces. Tu n'as aucune chance de te sauver. » (*Ibid p : 140*).

Quant au caractère complexe de la littérature, il est inséparable de son contexte historique, politique et social. La littérature s'est introduite au cours des sociétés, les a transformées et elle s'est transformée en retour. Ses effets ne sont pas simples mais ambivalents c'est pourquoi elle a besoin d'une pensée, non seulement apte à considérer la complexité du réel mais aussi d'une autre pour considérer sa propre complexité et les problèmes qu'elle pose à l'humanité. Et, comme nous l'avons déjà

mentionné les approches théoriques littéraires et les transpositions didactiques pratiques travaillent simultanément pour aborder la littérature non sous l'angle de modes classiques de pensée mais sous forme de « multi dimensions » qui se coordonnent autour d'une conception organisatrice. Et comme dit Edgar Morin : « Il n'y aura pas de transformation sans réforme de pensée, c'est-à-dire révolution dans les structures même de la pensée. La pensée doit devenir complexe. » (*Edgar Morin , 2014 p : 10*).

Pour aborder la complexité de la littérature, il est nécessaire de faire un aperçu sur ses multiples dimensions :

i- Les dimensions de la littérature :

➤ **La dimension linguistique :**

Pour Léo Spitzer :

« Le meilleur document pour l'âme d'une nation, c'est la littérature ; or celle-ci n'est rien d'autre que sa langue telle qu'elle est écrite par des locuteurs privilégiés. Ne peut-on pas saisir l'esprit de cette nation dans ses œuvres littéraires les plus importantes ? » (*in Revue Pratiques N°129-130 Juin 2006, p : 53*)

Dans le dictionnaire de linguistique :

« On appelle texte l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : Le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. » (*Ibid p : 91*)

Force est de reconnaître donc que pour analyser une œuvre et saisir ses traits spécifiques, une approche immanente du texte littéraire est nécessaire : Spitzer utilise les termes de « formes internes » et de « Lois internes » qui révèlent l'unité organique qu'il faut cerner. Ces lois internes sont faites de détails linguistiques qui s'imposent au regard du stylisticien pour leur micro-représentativité de l'ensemble du texte. Ces détails sont repérés par rapport à un usage commun de la langue. A partir

d'eux, on peut formuler des hypothèses sur l'organisation du texte, de la pensée et la façon dont elle s'exprime.

Pour Spitzer, les détails linguistiques ont un dénominateur spirituel commun, « une racine psychologique » qui régit l'ensemble. Ce sont des « étymons spirituels » qui peuvent rendre compte de l'œuvre dans ce qu'elle a de singulier et de révélateur d'un contexte culturel. (*Revue Pratiques N°129-130 Juin 2006*).

Quant à Humboldt il considère le texte littéraire comme l'espace de création linguistique et intellectuelle privilégiée de l'esprit humain, le témoin d'une approche du monde et de l'expérience commune. Il ne s'agit pas du texte clos sur lui-même ou qui réfère à un contexte historique, culturel et linguistique dont la reconstitution serait rendue possible par une approche philologique :

« Le texte littéraire chez Humboldt est l'émanation du contexte-réalité et une source d'alimentation de celui-ci. Le contexte chez lui est toute la réalité extralinguistique organisée de façon singulière par la langue et qui dans un mouvement circulaire est influencé par la langue et la communauté qui la parle. » (*Ibid p : 93*).

Le contexte d'après Humboldt, on le voit bien, se manifeste dans le texte à travers la langue et il couvre l'espace culturel. Et pour analyser la dimension linguistique, il faudrait relever les éléments de cette langue qui ont été actualisés et les relier au contenu exprimé. Le but n'est pas la transcription d'une succession de faits mais la nécessité de dégager les liens de ce qui agit ensemble. A partir de ce qui est observable, il faut :

« Introduire un certain nombre de traits concomitants qui font sens. Il ne s'agit pas de créer ex-nihilo mais de produire une puissance capable d'ouvrir les perspectives et de prodiguer les enchaînements. » » (*Ibid p : 94*).

L'étude du caractère ressemble ainsi à une sélection de traits choisis et ordonnés pour donner à voir et comprendre l'individualité de la langue qui s'exprime. On peut comprendre que Humboldt ne rompt pas le processus dynamique qui relie le texte au monde et il ne circonscrit pas les limites de la production écrite en dehors du contexte.

Au contraire « Il ne la considère autrement que reliée à l'échange constant entre la langue et une nation » (*Revue Pratiques N°129-130 Juin 2006*). De ce fait : « Le linguiste part de l'intérieur des productions écrites et dans une démarche interprétative trouve l'historicité du texte. » (*Ibid. p : 94*).

Il est indéniable donc qu'il existe une médiation entre la pensée, la langue, la réalité extralinguistique et la communauté des locuteurs. Cette relation est susceptible d'être abordée dans sa dimension synchronique aussi bien que dans sa dimension historique et elle permet de comprendre l'évolution particulière d'une langue. Quant à l'interaction entre les deux dimensions, elle s'exprime dans la structure de la langue comme les productions langagière et elle confère au texte un rôle éminent pour rendre compte d'une spécificité langagière :

« La discussion demeure sur la faisabilité d'une étude qui rendrait compte de ce bien entre texte-résultat d'une production individuelle/contexte culturel et historique collectif, sans rien sacrifier d'essentiel. » (*Ibid p : 96*)

Dominique Maingueneau avance à ce propos :

« Lier une œuvre à ce qui l'a rendue possible, penser son apparition en un temps et un lieu déterminés est une tâche aussi vieille que l'étude de la littérature. Mais quand il s'agit d'articuler une œuvre sur son « contexte », des analystes de la littérature ne sont pas aussi à l'aise que lorsqu'ils se contentent d'être historiciens ou de circuler dans un réseau de textes. » (*Dominique Maingueneau, 1993*).

C'est pourquoi une étude scientifique de la dimension linguistique demeure une tâche de grande envergure et il faut penser le rapport de cette dernière avec les multiples aspects sociologiques, psychologiques, culturels pour mieux aborder la littérature.

« Linguistique et littérature : Ce rapprochement paraît aujourd'hui assez naturel. N'est-il pas naturel que la science du langage (et des langages) s'intéresse à ce qui est incontestablement langage, à savoir le texte littéraire ? N'est-il pas naturel que la littérature, technique de certaines formes de langage, se tourne vers la théorie du langage ? N'est-il pas naturel qu'au moment où le langage devient préoccupation majeure des sciences humaines, de la réflexion philosophique et de l'expérience créative, la linguistique éclaire l'ethnologie, la psychanalyse, la sociologie des cultures ? Comment la littérature pourrait-elle rester à l'écart de ce rayonnement dont la linguistique est le centre ? N'aurait-elle pas dû même, être la première à s'ouvrir à la linguistique »
(*Roland Barthes, 1968 p : 3*).

Si Peytard, est d'accord avec Roland Barthes sur l'importance de la linguistique comme discipline fondamentale : « Qui fait de la linguistique le phare des autres sciences humaines. » (in *Jean Michel Adam, 1991, p : 19*).

Néanmoins il souligne que :

« La linguistique, si elle dispose pour l'analyse de la littérature et (...) d'autres facteurs aussi entrent en ligne de compte pour éclairer l'étude et l'approche du texte littéraire. »

« Le langage, il n'est pas vrai qu'il s'applique aux choses pour les traduire, ce sont les choses qui sont au contraire contenues et enveloppées dans le langage comme un trésor noyé et silencieux dans le vacarme de la mer. » (*Foucault, 2013, p : 85*).

L'enseignant de la littérature qui veut tenir compte de sa finalité et de sa fonction ne peut négliger la dialectique entre la dimension linguistique et les autres dimensions corolaires.

« Les choses contenues et enveloppées dans le langage » dont parle Foucault sont des signes révélateurs.

« L'œuvre littéraire est faite, après tout, non pas avec de la beauté, non pas avec des sentiments, mais elle est faite tout simplement avec du langage. Donc à partir d'un système de signes. Mais ce système de signes, il n'est pas isolé, il fait partie de tout un réseau d'autres signes, qui sont les signes qui circulent dans une société donnée, des signes qui ne sont pas uniquement linguistiques, mais des signes qui peuvent être économiques, monétaires, religieux, sociaux ... » (*Ibid p : 121*).

Et toute approche ne peut que coordonner ce système de signes pour réussir une analyse profonde du texte littéraire. Force est d'admettre et de constater que ce qui est important dans l'étude linguistique d'un texte c'est moins le repérage de signes que l'interaction qui en résulte dans le discours entre émetteur et récepteur. De surcroît si on reconnaît que le texte littéraire est d'abord une suite de relations entre les éléments d'ordre linguistique : La syntaxe (rapport des signes entre eux) et la sémantique (rapport des signes avec ce qu'ils signifient), c'est surtout sur la pragmatique que nous voulons attirer l'attention.

En effet c'est l'expansion de cette discipline qui va entraîner les littéraires à s'interroger sur les problèmes de la réception pour traiter des rapports des signes avec leurs utilisateurs.

C'est grâce au philosophe américain C. Morris (fondations of the Theory of signes, 1938) que la pragmatique a vu le jour.

Cette branche particulière de la linguistique analyse ce que les locuteurs « font » avec le langage, conformément à l'étymologie le mot grec : pragma signifie « action ». A partir des années 1960 et avec Austin et son ouvrage : « Quand dire

c'est faire » (paru en 1962), cette branche de la linguistique constate « que le langage loin, de se contenter de décrire peut créer à lui seul un état de faits. » (*V. Jouve, 1993 p : 4*).

En mettant en évidence l'existence de verbes performatifs (faire) et autres. A partir de ce principe, Ducrot va montrer comment la parole est toujours dirigée vers un destinataire qu'elle tente d'influencer plus ou moins explicitement. Il est clair donc que le langage est toujours au service d'un effet à produire. Ce phénomène concerne aussi bien les textes littéraires que les textes non-littéraires. Mais dans les premiers surtout l'agencement des termes doit fort peu au hasard, rien n'est gratuit :

« Après tout, les métaphores, les métonymies, les synecdoques etc... qu'est-ce que c'est, sinon l'effort pour, avec des mots humains, qui sont obscurs et cachés à eux-mêmes retrouver par un jeu d'ouverture ce langage muet que l'œuvre avait pour sens et pour tâche de restituer et de restaurer. » (*Foucault, 2013, p : 121*)

C'est pourquoi il ne suffit pas, pour comprendre une œuvre d'en dégager la structure mais plutôt analyser la relation mutuelle et interactive entre l'écrivain et le lecteur en analysant les discours : « Le moyen le plus simple de résoudre le problème est de préciser l'usage particulier que la littérature fait du langage. Le langage est à la littérature ce que sont la pierre ou le bronze à la sculpture, les couleurs à la peinture, les sons à la musique, un matériau. Mais il faut bien se rendre compte que le langage (...) création de l'homme, se trouve investi dans tout l'héritage culturel d'un groupe linguistique. » (*René Wellek et Austin Warren, 1971, p : 31*).

➤ **La dimension esthétique :**

L'esthétique d'après le dictionnaire Robert est un nom féminin et adjectif qui désigne la science du beau dans la nature et dans l'art. Le terme « esthétique » désigne la branche de la philosophie qui traite de l'art, «son origine remonte au XVIIIème siècle lorsque Alexander Gottlieb Bammgarren adopte le mot grec

signifiant « perception » pour désigner ce qu'il définissait comme « La science de la perception ». (*Timothy Binkley in Revue Poétique N°79*).

Alexander oppose le monde perçu (les entités esthétiques) au monde su (les entités noétiques) et il charge l'esthétique d'étudier les objets du monde perçu :

« On eut vite fait d'amalgamer les deux et l'esthétique devint « La philosophie de l'art » de la même manière que l'éthique est la philosophie de la morale. » (*Revue Poétique N°79 p : 367*).

En effet l'esthétique de la perception s'est consacrée dès les origines à l'étude du monde perçu. Elle résonnait soit à partir de « l'attitude esthétique » qui définit une manière spécifique de percevoir, soit à partir de « l'objet esthétique ». L'intérêt pour l'expérience perceptive s'est accru avec l'invention de la faculté de goût par les philosophes du XVIIIème siècle. Ces derniers voulaient rendre compte des réactions de l'homme face à la beauté ou à d'autres qualités esthétiques. La faculté du goût fonctionne comme faculté de jugement dans l'expérience esthétique :

« On pensait que l'homme raffiné et au goût hautement développé est capable de percevoir et de reconnaître des expressions artistiques sophistiquées et subtils qui ne sont pas à la portée de l'homme inculte, dont le goût n'est que faiblement développé. » (*Ibid*)

Force est d'admettre donc que la signification et l'essence de tout art se trouvant dans les apparences c'est-à-dire dans les propriétés visuelles. Dans son essai intitulé « L'esthétique et le non-esthétique », Frank Sibley a exprimé son engagement en faveur de la perception :

« L'esthétique a pour objet un certain genre de perception. La grâce qui se dégage de l'unité d'une œuvre, on doit la voir, la plainte ou la frénésie d'une pièce de musique on doit l'entendre, la puissance d'un roman, sa tonalité, ou encore son ton incertain, on doit les sentir...Ce qui est crucial c'est de voir, d'entendre ou de sentir. Croire qu'on peut porter des jugements esthétiques sans

passer par la perception esthétique...C'est démontrer qu'on se fait une fausse idée de jugement esthétique. » (*Ibid*, p : 368).

Malgré la multiplicité des directions nouvelles dans lesquelles s'est engagée la philosophie de l'art au XXème siècle, elle s'est laissée toujours guider par l'esthétique, c'est-à-dire par le postulat que l'œuvre d'art est un objet perceptif. Cependant il s'est avéré difficile de maintenir une interprétation strictement perceptive de « l'apparence esthétique ». L'exemple le plus significatif est celui de la littérature, parmi les formes d'art majeures, cette dernière s'adapte particulièrement mal à un modèle théorique fondé sur la nature perceptive de l'art :

« Bien que nous percevons les mots imprimés dans un livre, nous ne percevons pas réellement l'œuvre littéraire qui est composée d'éléments linguistiques intangibles. » (*Ibid* p : 369)

Pour Cibley, le lecteur sent « la puissance, la tonalité ou le ton incertain d'un roman » dans l'acte de lire. Il fait l'expérience des qualités esthétiques même si elles ne sont pas réellement perçues par le sens : « Tout comme une émotion la puissance d'un roman peut être « ressentie », mais ni touchée, ni entendue, ni vue. » (*Revue Poétique N°79*, p : 369).

Ainsi, s'il n'est pas correct d'affirmer qu'on ne peut pas connaître les qualités esthétiques d'un roman sans accès perceptif direct, il est exact qu'on ne saurait les connaître sans avoir une expérience directe du roman c'est-à-dire sans le lire. Cela exclut donc qu'il soit possible de connaître une œuvre littéraire uniquement à travers sa description :

« De même qu'il faut contempler l'objet particulier qu'est une peinture, il faut lire la chaîne de mots particulière dont est formé le roman avant de pouvoir le juger esthétiquement. Donc bien que la perception soit le paradigme de l'expérience esthétique, une théorie adéquate devra associer les qualités esthétiques de façon plus générale à un type particulier d'expérience (l'expérience esthétique), cela afin de pouvoir inclure la littérature dans son domaine objectal. » (*Ibid* p : 370).

Mais qu'est-ce qu'on entend par « L'expérience esthétique » requise pour l'appréciation d'un objet esthétique ? Comment peut-on spécifier en quoi exactement consiste l'expérience qui est nécessaire pour connaître une œuvre d'art spécifique ?

En effet, il s'est avéré que les qualités esthétiques ne peuvent être communiquées qu'à travers une expérience directe. On ne peut pas dire quelles sont exactement les qualités esthétiques d'une œuvre si on ne les a pas expérimentées directement :

« Il n'existe pas de critères intersubjectifs permettant de vérifier la présence de qualités esthétiques, c'est la raison pour laquelle il est impossible d'établir des critères d'identification de la Joconde en la décrivant. Il est impossible d'établir des critères d'identification pour les œuvres d'art qui prendraient appui sur leurs qualités esthétiques. C'est en ce point que l'esthétique a recours au concept de support communicationnel (medium). » (*Ibid*).

Si les qualités esthétiques dépendent des qualités non esthétiques, l'identité d'une œuvre d'art esthétique peut être établie à l'aide des conventions qui régissent ses qualités non esthétiques qui doivent rester invariables dans l'identification des œuvres individuelles. Le XX^{ème} siècle a été le témoin d'une prolifération de nouveau média.

Un support communicationnel nouveau semble émerger chaque fois que de nouvelles conventions sont instituées, permettant d'isoler différemment des qualités esthétiques : « « Les entités émergentes » de l'art esthétique sont des qualités esthétiques qui ne sont accessibles qu'à travers une expérience directe. » (*Revue Poétique* : 372).

C'est grâce à ces entités qu'on peut examiner la pratique artistique. L'art est comme la philosophie un phénomène culturel et toute œuvre dépend largement de son contexte artistique et culturel pour la transmission de son message :

« L'effet de choc que provoqua L'Olympia de Manet n'existe pratiquement plus pour le public moderne même si on peut le reconstruire en étudiant la société dans laquelle le tableau a été créé. » (*Ibid*, p : 379).

Or ce qui est remarquable dans le cas de l'art, même lorsqu'il est esthétique, ce n'est pas la beauté (ou quelque autre qualité esthétique) comme telle, mais le fait qu'elle soit une création humaine articulée à travers un support de communication qui appartient à une culture.

En effet l'environnement culturel est capable soit de renforcer, soit d'étouffer le statut esthétique d'une œuvre : « La culture contamine l'œuvre » selon l'expression de Timothy Binkley (*Ibid* p : 376).

De ce fait : « Etre un artiste ne consiste pas toujours à fabriquer quelque chose mais plutôt à s'engager dans une entreprise culturelle qui propose des pièces artistiques à l'appréciation. » (*Ibid* p : 378).

Outre cet aspect une œuvre donnée peut être considérée comme œuvre d'art non pas en vertu de son apparence, mais à raison de la manière dont elle est appréciée dans le monde de l'art :

« Le même roman peut selon les moments être un simple item matériel ou au contraire une œuvre d'art, selon la relation que le monde de l'art entretient avec lui. De même une œuvre d'art ancienne peut être transformée en une œuvre d'art nouvelle sans transformation de l'apparence de la première, simplement en créant une nouvelle idée s'y apportant. » (*Ibid* p : 379 p : 380).

Les œuvres sont les mêmes mais leurs fonctions culturelles sont très différentes. C'est la pratique du « ready made » selon Binkley qui détermine le caractère esthétique d'un œuvre :

« C'est donc en tant qu'art qu'il convient d'abord d'interroger le phénomène littéraire (...) Pour saisir ce qui fait cette spécificité, il faut comprendre le rôle qu'elle joue dans l'ensemble du phénomène artistique, culturel et discerner sa fonction. » (*V. Jouve, 2010 p : 96*).

Ainsi les contextes culturels dotent les objets de signification spéciales et déterminent ce qui est de l'art et il suffit d'articuler les différents éléments interviennent dans ce contexte culturel :

« La fonction, véritablement irremplaçable et nécessaire, des arts (et de la littérature qui en fait partie) est paradoxale, (...) Toute intervention artistique désigne la (...) Et l'arbitraire du système de signes symboliques auquel elle se manifeste. Mais, en l'ouvrant à d'autres possibles, elle permet et initie des manières d'appréhender le monde inédites, inimaginables, et fécondes (...) En créant pour les arts un espace protégé qui les affranchit de toute « obligation de résultat », de tout souci de validation pratique, de vraisemblance, ou même de vérité, les sociétés humaines ont toujours reconnu leur absolue nécessité. » (*Ibid pp : 97-98*).

En littérature, il n'y a pas seulement l'auteur et son œuvre, mais aussi et surtout le rôle du lecteur. La communication littéraire est une interaction dans laquelle les rôles devraient être nettement répartis. Cette exigence n'est pas nouvelle, elle provient de l'Antiquité avec la poétique d'Aristote. Ce dernier a fondé sa poétique sur l'esthétique de la représentation qui étudie la forme sous laquelle le monde entre dans la littérature, la façon dont il est imité. Par ailleurs la poétique aristotélicienne est une esthétique de l'effet :

La tragédie par exemple est décrite à partir de son effet qui est de susciter la terreur et la pitié chez le lecteur. Tout comme Aristote, l'ancienne rhétorique prenait en considération le lecteur :

« La rhétorique n'était pas un art pour l'art. Elle n'avait atteint son but que si l'orateur avait persuadé et convaincu. Même lorsque la rhétorique, à partir de l'Empire romain perdit sa fonction officielle, elle continua de faire partie intégrante de la tradition culturelle, léguant à la littérature

européenne à laquelle ces principes étaient maintenant appliqués, la perspective de l'effet. » (*Revue Le Français dans le Monde Février/Mars 1988, p : 22*).

D'ailleurs « pour les auteurs classiques, français par exemple vouloir plaire, réjouir, émouvoir ou instruire va de soi. Lorsqu'ils réfléchissent sur les œuvres, ils les définissent principalement à partir des effets qu'ils visent et qu'ils pensent être en mesure de produire. » (*Ibid p : 22*).

La recherche à ces différents niveaux ne consiste pas à décrire le pourquoi et le comment du texte, qui vise toujours le texte par rapport à l'auteur, mais à cerner l'effet produit par le texte sur le lecteur ou sur les lecteurs.

Considérée sous cet angle, l'œuvre littéraire n'est plus soumise à des exigences externes inaccessibles et son appréhension dépend d'abord du lecteur et c'est à lui de tirer des conclusions en surpassant l'admiration aveugle ou superficielle.

Paul Valéry a réfuté le discours sur l'inspiration du poète. Dans son exposé *Poésie et pensée abstraite* (1939), il écrit

« On reconnaît le poète à ce simple fait... qu'il change le lecteur inspiré. » (*Paul Valéry, 1960, p : 132*).

Au XX^{ème} siècle, les réflexions sur l'esthétique de l'effet sont venues également des autres domaines comme la sociologie ou la philosophie existentielle. On peut rappeler dans ce sens le célèbre essai de Sartre *Qu'est-ce que la littérature ?* (1948) dans lequel l'auteur indique que l'écriture et la lecture sont les deux phases d'un seul et même processus :

« Ainsi quand on dit d'une œuvre littéraire qu'elle est le produit de la liberté de l'esprit, on doit, selon la conception de Sartre, ajouter que seule une partie de cette création relève de l'écrivain. C'est le lecteur qui apporte l'autre partie ; il est le deuxième créateur de l'œuvre littéraire (...) car tous deux sont libres, l'un d'écrire ou non, l'autre de lire ou non. Si tous deux s'adonnent à cette liberté alors ils s'engagent. » (*Revue Le FDM, Février/Mars 1988, p : 23*).

Dans son livre Sartre a montré que l'écrivain est un individu isolé tandis que le lecteur est un groupe social, où l'évolution de la société vient justement des groupes sociaux et de la masse. C'est cependant Robert Escarpit qui a essayé le premier de donner un développement concret à ces idées. Il intègre l'étude du lecteur dans le champ d'une recherche globale sur les rapports de l'écrivain avec son public, considérant la littérature comme un appareil régi par une « production », un « marché » et une « consommation ».

Le but de cette recherche consiste, sur la base de la méthode sociologique empirique, à distinguer les différents types de public et de lecture qui conditionnent le succès ou l'échec de telle ou telle œuvre :

« Il s'agit plus exactement d'une enquête fouillée sur les motivations psychologiques et les circonstances matérielles qui déterminent le comportement du lecteur qu'il soit « connaisseur » ou « consommateur » (...) Cette méthode est un outil irremplaçable pour quiconque voudrait répondre à cette question qui se pose à toute littérature : Qui lit quoi et pourquoi ? » (*Abderrahmane Tenkoul, N°6, 1996*).

Sans devoir se référer à d'autres exemples d'écrivains et de critiques qui ont insisté sur le rôle et l'importance du lecteur, on peut conclure qu'aucune approche de la littérature ne saurait se passer de cet élément constitutif du texte et son parachèvement. C'est ce point de vue que les tenants de l'esthétique de la réception ont tenu à montrer. Pour eux la pérennité des œuvres littéraires ne dépend pas du contexte historique qui les fait naître, mais de l'impact qu'elles continuent d'exercer sur le lecteur.

Marx l'a signalé auparavant :

« La difficulté n'est pas de comprendre que l'art grec et l'épopée sont liés à certaines formes de développement social. La difficulté la voici : Ils nous procurent encore une jouissance artistique

et, à certains égards, ils servent de norme, ils nous sont un modèle inaccessibles. » (*Karl Marx, 1965, p : 265*).

Force est de constater donc qu'une littérature ne pourrait perdurer indépendamment du support des lecteurs qui l'arrache à son isolement pour l'intégrer à la sphère du donner et du recevoir. Il est erroné de croire qu'elle n'est lisible que référée au contexte historique de sa production. Ainsi c'est en tant que projet transhistorique et comme initiation au monde à venir qu'elle doit nous incliner à l'admiration. C'est la raison pour laquelle Hans-Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco et autres considèrent que la véritable histoire d'une littérature est celle de ses réceptions et de ses effets.

Vu sous cet angle, le statut esthétique d'un texte n'est jamais fixé de façon définitive, il peut subir les transformations selon le contexte social et culturel par rapport auquel le texte est perçu.

« Ainsi, comme le dit Nathalie Sarraute, les phrases du roman sont un « appel » au lecteur et elles demeurent incomplètes s'il n'y apporte pas « sa réponse ». Cela engage le lecteur et l'oblige à coopérer en tant qu'auteur et à participer à la création. » (*Revue Le FDM, p : 31, Février/Mars, 1988*).

Iser va plus loin, pour lui une œuvre littéraire possède en elle une indétermination que seul le rapport au lecteur permet de lever. Ce dernier est l'implicite du texte, son présupposé fondamental et l'effet esthétique, la beauté résulte alors de la jouissance que le sujet qui reçoit ressent.

De surcroît tout texte renvoie nécessairement à un acte de lecture car il contient en lui par les formes possibles de son agencement, les conditions de sa réception réelle :

« La subjectivité du lecteur joue un tel rôle dans la représentation qu'il est à peine métaphorique de parler d'une « présence » du personnage à l'intérieur du lecteur. Cette sensation (...) entre le

sujet percevant et le personnage perçu, aucune image optique ne pourra jamais la donner. » (*in V. Jouve, 2001 p : 41*).

➤ **La dimension éthique :**

« Une valeur esthétique qui n'a pas grandi sur une base éthique est le contraire d'elle-même. » (*V. Jouve, 2010 p : 123*).

En effet peut-on séparer l'esthétique de l'éthique quand on est appelé à réfléchir sur la valeur d'un texte littéraire ?

La réponse immédiate à une telle question ne peut qu'être négative pour la simple raison que toutes les dimensions y compris celles linguistique, psychologique, sociologique, et autres se complètent et s'entremêlent pour mieux imprégner le lecteur :

« La littérature a tenu lieu de morale commune au XIX^{ème} et au XX^{ème} siècle (...) elle élèvera le peuple à un idéal esthétique et éthique et contribuera à la paix sociale. C'est ainsi que les grands écrivains ont été embrigadés au service de la nation. » (*Antoine Compagnon, 2007, p : 48*).

Mais avant d'aborder la question de l'éthique, il serait nécessaire de définir le mot.

Ethique, du latin « ethicus » le terme est utilisé comme adjectif en 1553 et prend un sens didactique qui concerne la morale.

En philosophie, d'après le dictionnaire Robert, c'est un nom féminin qui désigne la science de la morale et l'art de diriger la conduite. Elle concerne aussi le rapport de l'individu aux principes et aux lois et est souvent sous tendue par la référence à telle ou telle valeur.

Quel rapport entretient la littérature avec l'éthique ?

Il va sans dire que la littérature forme le lecteur car elle l'informe sur l'état du monde en lui donnant un sens. Elle est l'un des médiateurs entre l'enfant et l'adulte, entre l'enfant et le monde.

Vu sous cet angle, elle forme le jeune esprit : en donnant une image du monde, elle propose un modèle pour le penser. C'est à ce titre que le texte littéraire est l'une des pièces capitales de la connaissance du réel et de structuration logique. Les auteurs, à travers la littérature assurent un apprentissage en transmettant, des valeurs sociales et morales propres à une société.

Dans le roman, l'itinéraire dramatisé de personnages plus ou moins proches des lecteurs assouvit chez chacun d'eux un besoin fondamental d'aventure et d'espoir d'un monde plus cohérent et plus à sa mesure, et une soif d'idéal. Les réactions des personnages, leurs agissements provoquent des réactions affectives, elles éduquent et conditionnent la sensibilité des lecteurs : Mais surtout elles induisent des conduites et des comportements qui conditionnent un style de vie et un rapport aux autres en transmettant des modèles sociaux.

L'ancrage dans la réalité ne peut que mettre en scène un modèle éthique :

Qu'est-ce que la littérature si ce n'est tenter de faire du lecteur un autre ? L'œuvre littéraire ne propose-t-elle pas une ligne de conduite, une éthique ?

Il est évident que les théories littéraires ne cessent de renouveler la problématique inhérente à l'analyse de la dimension éthique ou plus précisément la ligne de conduite et de morale que posent ou proposent les auteurs à travers leurs textes : Sociologie de la littérature, sociologie textuelle, sociolinguistique, pragmatique, sociocritique sont toutes des disciplines qui ont exploré et qui continuent d'explorer un champ important de la théorie de la littérature, celui des rapports des textes avec la morale.

En effet une éthique selon Philippe Hamon (texte et idéologie) peut se laisser définir à la fois comme un système partiellement institutionnalisé en équilibre tendant à la stabilité, énonçant sous forme d'évaluation des distinctions fixes, paradigmatiques (ceci est positif ; ceci est négatif) et également c'est sa dimension syntagmatique et « préaxiologique » comme un ensemble de simulations qui imposent à des « sujets » sémiotiques (les personnages d'un récit) ou réels (les lecteurs du récit piégés par « projection » sur des « héros ») un corpus de propositions narratives, de modèles, de programmes articulés prenant la forme de contrat, de prescriptions (il faut faire ce programme qui est bon et procure tel avantage) ou d'interdictions (il ne faut pas faire ce programme qui est mauvais et procure tel désavantage).

L'éthique, on le voit bien, prend souvent la forme d'une comparaison dans la manifestation textuelle. Elle est tantôt explicite, tantôt elliptique ou implicite :

« Connaitre un œuvre (...) ce serait dire ce dont elle parle sans le dire. En effet une analyse véritable (...) doit rencontrer un jamais dit, un non-dit initial (...) elle vise l'absence d'œuvre qui est derrière toute œuvre, et la constitue (...) L'œuvre existe surtout par ses absences déterminées, parce qu'elle ne dit pas, par son rapport à ce qui n'est pas d'elle (...) Cette distance qui sépare l'œuvre de l'idéologie qu'elle transforme se trouve dans sa lettre même : elle la sépare d'elle-même, la défaisant en même temps qu'elle la fait. » (*Philippe Hamon, 1997 p : 12*)

Force est de reconnaître donc que pour comprendre le système évaluatif d'une œuvre littéraire, le lecteur doit faire preuve de son intelligence en faisant des comparaisons :

« Evaluer êtres et procès des personnages ou s'évaluer (pour les personnages) c'est donc installer et manipuler dans un texte des listes et des échelles, des normes, des hiérarchies. » (*Ibid p : 12*)

Dans un texte, ce travail ne peut être fait sans la prise en compte de la notion de personnage. En effet le personnage sujet engendre des effets sémantiques, c'est pourquoi il est le lieu privilégié du contrôle « éthique » et des « systèmes normatifs » (*Ibid p : 104*). Ces derniers apparaissent à travers la manifestation d'un lexique et

d'oppositions positif-négatif ; bon-mauvais ; convenable-inconvenant ; correcte-incorrecte ; méchant-gentil ; bien-mal ; beau-laid ; sain-corrompu ; efficace-inefficace :

« Certains termes présents dès certains titres d'œuvres comme celui de *La faute de l'abbé Mouret* de Zola met en place un horizon d'attente complexe, car à la fois il met en relief un personnage (L'abbé Mouret) donc le valorise et il le dévalorise normativement (la faute). Ce sont des effets complexes, d'accentuation et d'effacement, de valorisation et de dévalorisation. » (*Ibid p : 105*).

En effet le mode d'évaluation de la relation sociale entre les personnages est toujours plus ou moins ritualisé et la relation interpersonnelle entre sujets individuels ou collectifs est le plus souvent médiatisé par des normes et des morales (art de recevoir, de se présenter, manière de table, étiquettes diverses, contrats d'échange...).

Ces normes et morales donnent lieu à un commentaire sur « La compétence éthique », sur le savoir-vivre des personnages (conduites légales ou illégales, correctes ou incorrectes, pudiques ou impudiques, morales ou amoraux), commentaire qui sera pris en charge par le narrateur ou par un autre personnage délégué à l'évaluation ou par le personnage lui-même. La dimension évaluative d'une œuvre littéraire, loin de reposer le lecteur l'inquiète et teste sa compétence à rendre lisible la « mise en hiérarchie » d'un système de valeurs et la « projection » en des lieux et places privilégiées :

« On passe ainsi d'une esthétique de l'intensité, de la concentration, de la focalisation idéologique sur un point unique, à une esthétique de la neutralisation normative à une esthétique de la ponctuation dissonante, d'une écriture monologique à une écriture dialogique (Bakhtine) caractéristique certainement d'une certaine « modernité » littéraire, d'une certaine « ère de soupçon idéologique » (*Philippe Hamon, 1997 p : 102*).

Selon Todorov, il y a de la part du lecteur, le besoin de tirer du texte une leçon. Après avoir construit les événements qui composent une histoire, ce dernier se livre à un

travail de réinterprétation qui lui permet de construire d'une part les caractères de l'autre le système des idées et de valeurs sous-jacentes au texte.

Philippe Hamon aussi partage cet avis. Pour lui : « Lire c'est non seulement « suivre » une information linéarisée, mais c'est également la hiérarchiser, c'est redistribuer les éléments disjoints et successifs sous formes d'échelles, c'est reconstruire du global à partir du local. » (*Ibid p : 54*).

Force est de constater donc que le contrôle éthique inhérent à l'œuvre dans sa complexité s'impose. Ce n'est que dans ce sens qu'on peut comprendre l'idéologie sous-jacente car : « L'idéologie, c'est ce qui imprègne un texte à son insu. » (*Vincent Jouve, 2001, p : 11*)

En effet il y a forcément une idéologie sous-jacente derrière le contrôle éthique. Et c'est le lecteur, en mobilisant ses différentes compétences : son savoir et son savoir-faire qui peut décoder et dénoter les sens cachés possibles. D'ailleurs il est évident qu'à la lecture d'un récit, il y a souvent le sentiment que le narrateur, en nous racontant une histoire nous transmet aussi une conception du bien et du mal, du licite et de l'interdit, de l'odieux et du désirable. Bref, un univers de valeurs qu'il est indispensable de déconstruire pour construire un modèle qui permet d'évaluer « l'effet-valeur ». Il est à conclure donc que la dimension éthique et la mise en texte de valeurs se fonde à la fois sur la sémiotique narrative et les théories de réception pour interroger « l'autorité du texte », « l'exemplarité du récit » et la « programmation de la lecture ». (*Ibid p : 11*).

Pour Jouve également :

« Ce qui justifie une étude de « l'effet-valeur » produit par la fiction c'est l'importance de la dimension idéologique dans l'interaction texte/lecteur. D'une part, tout texte suppose un point de vue (qui est forcément toujours orienté), d'autre part, le lecteur ne peut élaborer un sens sans identifier et hiérarchiser des jugements. » (*V. Jouve, 2001, p : 9*).

Les psycholinguistes fondent leurs théories sur le fait que dans tout échange verbal, il y a des règles implicites fondées sur l'idée que pour s'exprimer, il faut avoir quelque chose à dire, à communiquer. Ce qui ressort des maximes conversationnelles de H.P Grice, c'est qu'un énoncé, pour être acceptable doit exprimer une intention (*Ibid p : 9*).

De même les sociolinguistes y compris E. Goffman et ses travaux sur l'interaction sociale attirent l'attention sur l'importance des stratégies mises en avant pour connaître l'intérêt d'un texte. Pour ce dernier dans la vie en société, une valorisation trop explicite de soi est facilement reçue comme une forme d'agression. Il ressort de ce qui précède que si le livre existe c'est qu'il a quelque chose à dire : « Publier un livre fait donc toujours problème : Pourquoi mériterait-il d'être là ? La stratégie consiste à mettre en avant l'intérêt du texte. » (*Ibid p : 9*).

Le récit n'échappe pas seulement à cette contrainte mais il en fait un principe essentiel de son fonctionnement. C'est ainsi qu'il répond à l'attente du lecteur, celle de repérer une ligne de conduite et des valeurs pour situer le personnage et aussi pour se repérer :

« Tout un roman exprime une conception de la personne qui dicte à l'écrivain de choisir certaines formes et confère à l'œuvre son sens le plus large et le plus profond ; si cette conception se modifie, l'art du roman se transforme. » (*Revue Pratiques N°117-118*).

Michel Zeraffa, on le voit bien relie explicitement personnages et société par l'intermédiaire des représentations, valeurs et vision du monde. Yves Reuter à son tour avance qu'il est primordial d'instaurer ce lien entre le personnage et l'idéologie régnante. Il explique que le personnage est un lieu à risques et que le lecteur ne devrait pas ignorer cet aspect :

« Et moi je dis que si la mort est survenue du vécu, que si le mari béat sent croître son amour en apprenant les adultères de sa femme, que si l'opinion est représentée par des êtres grotesques, que si le sentiment religieux est représenté par un prêtre ridicule, une seule personne a raison, règne, domine : c'est Emma Bovary. Messalie a raison contre Juvénal. » (*Revue Pratiques*, N°60, Décembre 1988 p : 16).

On peut conclure que le personnage caractérisé ainsi ne peut qu'être un support fondamental de l'axiologie (organisation/attribution des valeurs) et conséquemment de l'interprétation.

Par ailleurs, l'éthique (la ligne de conduite, le rapport de l'individu aux principes et aux lois) est toujours sous tendue par la référence à telle ou telle valeur :

« Le roman propose souvent une ligne de partage entre ceux qui respectent la norme sociale et ceux qui ne la respectent pas, entre ceux qui obéissent à leurs propres valeurs et ceux qui se soumettent à la doxa, entre ceux qui se réfèrent à une morale et ceux qui reconnaissent pour seule loi leur propres désirs. » (*V. Jouve*, 2001 p : 24).

Il est clair donc que tout récit littéraire ne peut être rapproché, ni analysé autrement que sous contrôle éthique. Qu'il reprenne à son compte des normes qui lui préexistent ou qu'il affiche une axiologie provocatrice, tout roman devrait localiser ses « points valeurs » (*Ibid p : 34*). C'est-à-dire qui défend quoi ? A quel moment ? Et également déterminer la « valeur des valeurs » c'est-à-dire comment s'organisent les valeurs ? Pour dire quoi ? Quels sont les différents univers axiologiques présents dans le texte ?

La réponse à ces questions permettrait de développer de vraies compétences lectorales. Etudier comment les valeurs sont sémiotiquement mises en place dans les textes peut former tant pour la réception des textes que pour leur production. Dans le domaine de l'écriture, l'orientation axiologique et l'inscription locale des valeurs peut être objet d'apprentissage pour les élèves car :

« Si l'intelligence conceptuelle échoue à épouser la vie, la littérature, elle, par l'intuition et la sympathie, sait rendre le mouvement (...) Il y a depuis des siècles des hommes dont la fonction est justement de voir et de nous faire voir ce que nous n'apprenons pas naturellement, ce sont les artistes. » (*A. Compagnon, 2007, pp : 50*)

En plus : « L'art vise à nous montrer dans la nature et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et notre conscience (...) Le poète et le romancier nous divulguent ce qui était en nous mais que nous ignorons parce que les mots manquaient. » (*Ibid p : 50*).

Comment vivons-nous ? Comment devrions-nous vivre ? Voilà des questions auxquelles devraient répondre une étude minutieuse des textes littéraires qui prendrait en compte sa dimension éthique.

➤ **La dimension psychologique :**

Vincent Jouve écrit dans la 4^{ème} de couverture de son livre « L'effet-personnage dans le roman » :

« La notion de « personnage » est l'une des plus têtues de l'analyse littéraire (...) les approches immanentes, trop strictement formelles, ou l'étude génétique. Elles n'ont pu, malgré des analyses souvent remarquables, expliquer l'essentiel : La relation originale complexe plurielle qui lie le personnage au lecteur de roman. Seules les théories de la lecture, actuellement en plein essor, permettent d'éclairer ce point de vue fondamental. Elucider l'énigme du personnage, c'est en effet savoir ce qu'en fait le lecteur, comment il l'imagine, sous quel angle il l'aborde et pour quels résultats. C'est à cette étude, dont les prolongements ne touchent pas seulement à l'esthétique, mais à la psychanalyse qu'une étude est possible. » (*Vincent Jouve, 1998, 4^{ème} de couverture*)

Force nous est bien de constater que la dimension psychologique ou psychanalytique du héros est à chercher dans l'étude profonde de la notion du personnage.

En effet le héros d'un roman est pour le lecteur moins un modèle qu'un reflet, aussi ambigu, aussi complexe, aussi difficile à déchiffrer que lui-même et dont le déchiffrement peut aider au sien propre. A travers la littérature, le lecteur est invité à comprendre les personnages et à juger de leur vérité d'après l'expérience de ses propres vérités et de ses propres sentiments. Dans un article célèbre de « psychanalyse appliquée », Freud en parlant des auteurs de roman, nouvelles et d'histoires révèle à leur sujet :

« Dans les créations de ces narrateurs, il est un trait qui doit nous frapper entre tous : elles ont toutes un héros qui est au centre de l'intérêt, pour qui l'auteur cherche à gagner notre sympathie par tous les moyens et qu'il semble protéger comme par une providence particulière. » (*Revue Pratiques N°60 Décembre 1988 p : 43*).

Cette remarque constitue un aveu de la place déterminante du personnage dans toute étude psychanalytique du fait narratif. Une telle étude, en effet autorise la conjonction du travail de l'analyste et du narratologue pour comprendre les ressorts imaginaires de tout récit :

« En mettant en relation organisation narrative et structure fantasmatique, ce travail permet de redéfinir l'unité personnage comme une figure inconsciente et de la considérer notamment comme la possible représentation d'images parentales et d'instances de la psyché. » (*Ibid. p : 43*).

Une telle déclaration nous montre que la psychanalyse s'inspire des travaux de la linguistique qui avance l'idée que « l'inconscient est structuré comme un langage » :

« En même temps que la volonté de se mettre à l'écoute, dans le symptôme comme dans les textes littéraires, de cette « logique du signifiant » qui entretient des liens problématiques avec la théorie Saussurienne du signe (...) ainsi a pu être vérifié le postulat selon lequel la mise en récit littéraire d'une production inconsciente comporte (...) les éléments nécessaires à son interprétation, à la reconstitution d'un discours du désir, sans référence ni à ce que l'on sait de l'auteur (...) ni à l'idiosyncrasie débridée d'un lecteur. » (*Jean Bellmine-Noel, 1997 p : 190*).

Ainsi donc la littérature permet une entrée au cœur de soi-même, sa lecture permet de se décentrer et de se projeter dans les personnages. En découvrant le monde intérieur des personnages du texte, on retrouve en soi des sensations, des souvenirs, des idées, qui sans la littérature et sa lecture, peuvent rester à jamais enfouis.

Par ailleurs, à travers la dimension psychologique, elle peut s'avérer un moyen important de la connaissance de soi, comme elle constitue aussi la « voie royale vers l'inconscient. » :

« Tout lecteur, qu'il le sache ou non, lit autre chose que ce qu'il pense lire, joue symboliquement mais véritablement avec des données qui lui échappent en partie, comme s'il avait souscrit une sorte de « contrat de méconnaissance » préalable et nécessaire à son investissement, à l'illusion et à la force de ses émotions. » (*M. Picard, 1986, p : 97*).

Par-delà le décentrement et le centrement, la lecture littéraire rend possible une autre expérience qui échappe aux opérations rationnelles, celle de déstabilisation que Barthes appelle : la jouissance :

« Texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage. » (*Barthes, 1973 p : 25-26*).

Ce type d'effet est ressenti quand le lecteur perd le sentiment d'assurance et de maîtrise devant les textes dont l'altérité (la spécificité, la nouveauté) diffère du code dont il dispose. Il se perd alors et il doute même de ses repères, voire de son identité.

De surcroît une dimension « passionnelle » (selon l'expression de Jouve) va de pair avec une appréhension axiologique voire éthique du texte :

« Projeter ses désirs, ses rêves ou ses fantasmes sur le texte, c'est en même temps l'investir de valeurs, dans la mesure où fantasme et valeur peuvent être considérés comme les deux faces d'un

même phénomène, cela peut aider aussi à se poser des questions morales : Le texte m'offre-t-il ou non des modèles d'action et de vie ? Me confirme-t-il ou non dans mes options essentielles ? M'aide-t-il à revoir mes convictions, à problématiser ma conception de la vérité ? D'autres lecteurs avec qui je confronte ma lecture y investissent-ils les mêmes valeurs que moi, en retirent-ils les mêmes leçons ? » (*V. Jouve, 1998 p : 150*).

Pour Vincent Jouve, le personnage n'est ni une marionnette, ni une personne, mais un support qui permet au lecteur de vivre imaginativement les désirs barrés par la vie sociale.

En effet le personnage est un médiateur entre l'imaginaire de l'auteur et l'attente du lecteur. Ce dernier comble son propre désir à travers les mécanismes psychiques présents dans l'œuvre. C'est ainsi que l'investissement dans le personnage cache une interaction plus profonde entre sujet lisant et sujet écrivant. Ce que nous éprouvons en fait est le reflet des fantasmes inconscients que le texte éveille en nous. Les affects suscités (gaieté, tristesse, angoisse, dégoût) sont l'écho, en nous-mêmes lecteurs, des fantasmes de l'auteur.

Ainsi Freud définit-il la création littéraire comme suit :

« Le romancier concentre son attention sur l'inconscient de son âme à lui, prête l'oreille à toutes ses virtualités et leur accorde l'expression artistique, au lieu de les refouler par la critique consciente. Il apprend par le dedans de lui-même ce que nous apprenons par les autres : Quelles sont les lois qui régissent la vie de l'inconscience mais point n'est besoin pour lui de les exprimer, ni même de les percevoir clairement ; grâce à la tolérance de son intelligence, elles sont incorporées à ses rédactions. » (*Ibid p : 151*).

Ainsi la réception du personnage comme prétexte n'est possible que dans la mesure où elle lève les inhibitions et permet le défoulement licite des pulsions inconscientes. Dans le domaine littéraire, la censure du refoulement est déjouée grâce à deux alibis selon V. Jouve : L'alibi artistique et l'alibi culturel :

Le premier est que :

« Tout plaisir esthétique produit en nous par le créateur ce caractère de plaisir préliminaire, mais que la véritable jouissance de l'œuvre littéraire provient de ce que notre âme se trouve par elle soulagée de certaines tensions. Peut-être même que le fait que le créateur nous mette à même de jouir désormais de nos propres fantasmes sans scrupules ni honte contribue-t-il pour une large part à ce résultat. » (*V. Jouve 1998 p : 151*).

En effet pour mieux recevoir le personnage et pour même le comprendre, le lecteur doit être préparé à cette réception. Il a besoin de voir en cette notion un projet intellectuel et la figuration d'une personne, c'est ainsi qu'il peut lever la barre du refoulement.

Quant à l'alibi culturel, il est plus conscient de la part du lecteur. Quand ce dernier lit un roman écrit à une quelconque époque ou une autre culture, il est possible « d'excuser » son contenu (et les plaisirs avouables qu'il procure) par la distance qui nous en sépare. En effet c'est la curiosité intellectuelle qui procure la légitimité à l'investissement dans le texte.

C'est cet alibi culturel qui peut autoriser la lecture de Sade, écrivain libertin du XVIIIème siècle ou l'appréhension de Rastignac, de Julien Sorel sans avoir de gêne ni de honte. De plus la structure romanesque elle-même permet d'innocenter les plaisirs pulsionnels et c'est ainsi que le lecteur peut jouir de la transgression sans avoir l'impression de se compromettre avec elle :

« Le démenti intéresse, voire fascine : le lecteur de roman prend son plaisir dans la considération du délit. Le livre le fait imaginativement participer à la négativité : alors que toute activité scandaleuse est dans le réel aussitôt pénalisée, la mise en scène romanesque permet la participation (fictive) à la transgression gratuitement sans que compromission et contamination s'en suivent. Le roman, inscrivant le scandale dans

le champ d'expression de la positivité fournit l'alibi nécessaire à sa lecture. »
(*Vincent Jouve, 1998, 154*).

A travers le personnage-prétexte, le lecteur est confronté à ses propres pulsions mais grâce au relais textuel, ces dernières se déploient librement. Roland Gori et Marcel Thaon affirment à ce propos :

« Ne pas avoir à distinguer entre le réel et le fantasme, le subjectif et l'objectif permet la figuration libertaire de désirs qui seraient censurés dans le fantasme conscient, oubliés dans les rêves ou forclos dans les délires. » (*Ibid p : 155*).

Ceci est d'autant possible à condition de libérer les pulsions. Il est important de signaler que du point de vue psychanalytique, tout compte dans le fantasme, même ce qui est apparemment minime ou anodin. Ce mécanisme permet de considérer les personnages en étroite relation avec leur environnement ; exemple les objets qu'ils manipulent, les lieux investis de leur regard et d'analyser les désirs inconscients dont ils sont les vecteurs :

« La psychanalyse textuelle insiste, en effet sur le fait que tout objet inséré dans un texte peut être référé au personnage qui entre en relation avec lui (chose vue, saisie, jetée, parcourue) et qu'il entretient en règle générale avec lui un rapport d'ordre métaphorique ou métonymique. » (*Revue Pratique N°60, Décembre 1988, p : 47*).

Ces objets confèrent au personnage un rôle unificateur et constituent l'un des pôles qui organisent le scénario et à partir desquels s'effectuent les décentrement. De surcroît le rayonnement des personnages, au cœur des réseaux associatifs engendrés par la fiction se trouve élargi :

« Ce qu'on appelle un personnage est non seulement une source de parole et de gestes, mais un regard focalisé sur les choses, qui du coup sont représentés, et un objet parmi les objets, qui réagit

à ce qui l'entoure parce que cela se trouve placé à priori, sans qu'il soit besoin de le préciser, attribué à celui par rapport à qui cela se trouve montré. » (*Ibid*, p : 48).

Il résulte de ce qui précède que la dimension psychologique de la littérature est un facteur indispensable dans l'approche littéraire.

➤ **La dimension sociologique de la littérature :**

« La littérature est une institution sociale, et son moyen d'expression le langage, est une création sociale. Des procédés littéraires, traditionnels, comme la symbolisation ou le mètre, sont sociaux par leur nature même. Ce sont des conventions et des normes qui n'avaient pu naître ailleurs que dans la société. Mais de surcroît, la littérature « représente » « la vie » ; et la « vie » est dans une très longue mesure, une réalité sociale... » (*in René Wellek et Austin Warren, 1971, P : 129*)

Force est de reconnaître donc que les œuvres littéraires fournissent des documents importants car elles ont une valeur représentative de la vérité sociale. Elles sont l'effet et la cause de la valeur artistique : « *En réalité, la littérature n'est pas le reflet du processus social, mais l'essence, l'abrégé et le résumé de toute histoire* » (*Ibid* p : 131).

En effet l'écrivain est aussi un citoyen, il prend position par rapport à des problèmes d'ordre politiques sociaux et il prend parti dans les grands débats de son temps. En témoignent les œuvres monumentales de Victor-Hugo, de Balzac, de Zola et autres.

Les recherches menées, actuellement s'intéressent aux œuvres considérées comme des monuments afin de réactualiser le sens. « Le texte est alors tenu pour un matériau sociologique dans lequel le chercheur cherche des significations localisables, et non des relations de sens toujours beaucoup plus sinueuses et cinétiques. Une partie du travail de Nathalie Heinich va dans ce sens lorsqu'elle puise dans des romans écrits par des femmes des représentations des problèmes identitaires rencontrés par ces derniers dans la vie sociale réelle. » (*Revue Pratiques, N° 151-152, Décembre 2011, p : 10*)

En ce sens la création littéraire étudie les rapports entre les choses et les mots, c'est-à-dire entre les aspects de la vie sociale des auteurs, le processus de création et son produit (le texte). D'après Pierre Popovic deux sous-ensembles peuvent être dégagés dans la catégorie de la création littéraire :

1-La sociopoétique : C'est un terme proposé par Alain Viala pour désigner « la science des œuvres ». Cette théorie tire son inspiration de la théorie du champ littéraire de Pierre Bourdieu et plus particulièrement, de l'inclination nouvelle donnée à cette théorie à partir des règles de l'art et de leur ambition de fonder une « science des œuvres ».

En effet « le champ littéraire » est un lieu d'investissement des « habitus » c'est-à-dire des dispositions acquises sous l'influence du milieu socio-culturel et de l'expérience de la vie sociale. C'est aussi un espace de « positions » résultant des relations entre « les agents », les groupes et les institutions. Il est régi par des rapports de concurrence et de domination ; il détermine « arbitrairement » des valeurs et des classements, définit la légitimité des goûts et des pratiques (des façons de parler et d'écrire par exemple). Le but poursuivi est d'étudier le rapport entre la position occupée par l'écrivain dans le champ littéraire et le texte, lequel est le lieu d'une stratégie » d'accès à la scène symbolique repérable à des éléments particuliers (choix génériques, fabrique de « postures auctoriales », représentation du métier d'écrivain, transposition des conflits esthétiques du moment). Dans les premiers travaux de Bourdieu sur la littérature , le texte est le produit des effets de structure et des interactions et, par suite, l'expression de la position des « producteurs ».

2-Un second sous ensemble « La théorie de la création littéraire » :

De Bernard Lahire soutient que l'examen des seules relations sociales internes à la sphère littéraire est insuffisant pour prendre mesure des conditions sociales

objectives pesant sur la création littéraire. Prenons l'exemple de Flaubert, on peut se demander pourquoi écrit-il ce qu'il écrit comme il l'écrit. Dès lors, on peut trouver la réponse dans une « biographie sociologique » qui inventorie les « expériences socialisatrices » de l'auteur. Ainsi aux déterminations du champ littéraire se substituent des « médiations ». Ces dernières comportent l'impact de la situation politico-historique, les effets des cadres de vie et des milieux restreints que sont les réseaux familiaux, amicaux et littéraires, ainsi que les habitudes mentales, affectives et comportementales de l'écrivain. Ces expériences socialisatrices mettent à jour une « problématique existentielle » c'est-à-dire les difficultés et les souffrances encourues durant la vie sociale, lesquelles apparaissent sous des formes métaphoriques dans le texte : « A la biographie sectorielle, structuralisée, reformatée par le substrat théorique élaboré par Bourdieu se surimpose dès lors une biographie tirée des textes tenus pour documentaires (journal intime, correspondances, carnets etc...) ». (*Revue Pratiques*, N° 151-152, Décembre 2011, p :12)

Quant à la sociologie de la réception des œuvres, elle peut étudier les réactions que manifestent des publics variés envers les textes et leur esthétique. Les travaux de Hans-Robert Jauss et de l'Ecole de Constance ont accompagné l'émergence de cette tendance critique dans les années 1980. Pour l'esthétique de la réception, les textes surviennent dans un « horizon d'attente » que déterminent l'expérience qu'ont les lecteurs du genre de l'œuvre, leur accoutumance à ses thèmes et à sa forme, leur gestion de l'écart entre le langage littéraire proposé et les langages prévalant dans le monde réel. L'œuvre novatrice affiche un écart esthétique décisif par rapport à ces habitudes. Reversée vers le sociologique, cette prise en compte de la lecture peut se donner pour but de dégager des « systèmes de lecture », composés de façons de lui et d'investissement axiologique. La sociologie de la réception peut également se tourner vers la sociopragmatique que du texte. Il s'agit de chercher comment le texte

produit le lecteur dont il a besoin, le faisant complice de son achèvement et de sa possible circulation dans l'espace social. Dans ce cas on peut s'appuyer sur la théorie des actes de langage de John. L. Austin et sur les études comme celles de Wolfgang Iser sur le lecteur implicite ou encore sur les travaux d'Umberto Eco et son lecteur coopérant.

La sociologie de la réception montre que l'une des fonctions de l'art contemporain est de conduire le public à se demander ce que c'est que l'art. L'objet d'analyse consiste dans l'ensemble circonscrit des réactions provoquées par une œuvre auprès de trois groupes de consommateurs : la communauté des artistes, les critiques spécialisés, le grand public. De l'étude comparée de ces réactions parvient à se dégager la forme complexe de la représentation sociale de l'art dans une situation déterminée. Enfin reste :

3-La sociocritique : cette dernière ne s'occupe ni de la biographie de l'auteur ni de la réception des œuvres littéraires. Elle ne s'occupe pas non plus de la mise en marche du texte ou du lire, ni des conditions du processus de création. Elle n'isole et ne prélève pas des « contenus ». Sa logique épistémologique n'est pas une logique de la preuve, mais une logique de la découverte appliquée aux procédés de sens engagés par les textes :

« C'est en lui donnant pour objet le texte considéré comme matière langagière, procès esthétique et dispositif sémiotique que Claude Duchet trace dès la fin des années 60 son programme. Dans ce sens la sociocritique interroge l'implicite, les présupposés, le non-dit ou l'impensé, les silences... enfin tout ce qui relève du sens et non de la signification. Ceci peut se faire en convoquant la simple analyse de texte, la thématique, la narratologie, la rhétorique, la poétique, l'analyse de discours, la linguistique textuelle... : « C'est dans la spécificité esthétique même, la dimension valeur des textes, que la sociocritique s'efforce de lire cette présence des œuvres au

monde qu'elle appelle la socialité » » (*Revue Pratiques*, N° 151-152, Décembre 2011)

D'après Pierre Popovic, on entend par socialité tout ce qui témoigne d'un déplacement sémiotique productif, tout ce qui porte la trace d'une complexité sémantique et de ce saut véritable dans l'imagination qui caractérise les textes de littérature (étant entendu que le sens est toujours mouvement et la signification arrêt).

C'est dans cette perspective qu'on s'intéresse à l'examen des passages énigmatiques, aux dérives sémiotiques, aux contradictions, à l'invention pure et simple (d'une langue par exemple...). On comprend donc que la sociocritique n'est pas une théorie, ni une méthode ni une science mais elle vise surtout le particulier et non le général. Cela signifie que la sociocritique peut se faire en convoquant la simple analyse de texte, la thématique, la narratologie, la rhétorique, la poétique, l'analyse de discours y compris la psychanalyse mais cette convocation en sera un des moyens et non une fin :

« Le but de la sociocritique est de dégager la socialité des textes. Celle-ci est analysable dans les caractéristiques de leurs mises en forme, lesquelles se comprennent rapportées à la sémiologie sociale environnante prise en partie ou dans sa totalité. L'étude de ce rapport de commutation sémiotique permet d'expliquer la forme sens (thématisations, contradictions, apories, dérives sémantiques, polysémies etc...) des textes, d'évaluer et de mettre en valeur leur historicité, leur portée critique et leur capacité d'invention à l'égard du monde social. » (*Revue Pratiques*, 2011, p : 23)

Analyser, comprendre, expliquer, évaluer, ce sont là les quatre temps d'une herméneutique. C'est pourquoi la sociocritique peut se définir de manière concise comme une herméneutique sociale des textes.

Plusieurs sociocriticiens ont tenté de renouveler l'analyse des textes en s'inspirant de ce genre d'analyse. Le principal d'entre eux est Philippe Hamon. Dans une démarche qui s'adresse au « dedans du texte », ce dernier analyse « l'effet-idéologie », lequel résulte de la mise en place d' « appareils normatifs-évaluatifs » dans un texte. Cette normativité et cette évaluation sont repérables et distribuées dans les multiples aspects des modes énonciatifs : elles peuvent être à l'actif du narrateur, être implicites ou délégués à des personnages. Leurs manifestations, en effet entretiennent des relations complexes dont il s'agit de rebâtir le système pour dégager l'effet-idéologie : « Ce discours d'escorte évaluatif » dont ont nattés les rapports entre les actants est le premier objet d'une lecture qui est constamment à l'affût de toutes les traces de jugement. Quand le narrateur des Misérables qualifie les lecteurs de Madame Thénardier en ces termes : « Or on ne lit pas impunément des niaiseries », quand Gavroche gratifie Valjean d'un adjectif qui montre sa vaste connaissance de l'humanité : « Vous êtes un brave homme », ce sont autant de marques à recenser. » (*Revue Pratiques, N° 151-152, 2011,*).

Philippe Hamon montre alors que ces traces sont très variées et elles peuvent toucher la langue, le goût, l'esthétique, le politique, l'éthique... qui relèvent de la sociocritique dès lors que cet-effet-idéologie est rapporté à des « univers de valeurs » incorporés dans le discours produits par « la société sociale environnante » (*P Hamon, 1984*)

➤ **La dimension culturelle et interculturelle de la littérature**

Amor Séoud dit :

« Si aujourd'hui on parle d'axe du mal contre axe du bien, si les clivages sont posés voire exprimés en termes « croisades » et inversement de « djihad ». Si à l'ethnocentrisme des uns fait face le manichéisme des autres ; bref si « le dialogue des cultures » reste un vieux pieux, un dialogue des sourds ou de malentendants, rien n'est plus urgent de redéfinir les priorités : miser un peu moins sur l'enseignement fonctionnel et un peu plus sur l'enseignement culturel, s'occuper un peu moins

des besoins du marché et un peu plus des idéaux et des valeurs. En matière des belles lettres, l'enseignement culturel gagnerait à être en l'occurrence interculturel » (*in Les littératures francophones, quels apports, quelles perspectives ?, 2009, 4^{ème} de couverture*)

C'est à ce niveau que la dimension culturelle de la littérature peut s'avérer importante et ses apports considérables. Dans « guide pour recherche en didactique des langues et des cultures » 'Zarate' redéfinit les finalités des enseignements des langues avec le défi particulier que représente « l'intégration à un moment où les états nations et les identités nationales tendant à se dissoudre » (*Ibid, p :256*). En effet l'impact culturel et civilisationnel de la littérature n'est plus à démontrer et c'est souvent à perdre de vue ce lien étroit qu'on rate l'essentiel de l'enseignement de cette discipline et peut être de l'enseignement tout court :

« Si nous concédons à Emile Durkheim que l'éducation et l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à l'enfant d'accéder à l'état de culture et que la culture est ce qui distingue l'homme de l'animal, il faudra admettre que la transmission d'une culture est l'essence même de l'acte éducatif » (*in Revue Oualili ; N°15, 2010, p:5*)

Ainsi la transmission d'une culture est le propre du texte littéraire. Le patrimoine culturel d'une société, ses codes, sa langue, ses traditions, ses modes de pensée... sont conservés dans cet outil : « dès lors que cette logique est intégrée consciemment ou inconsciemment à travers la sensibilité et l'intelligence littéraire, le contact des cultures et ressenti dans une richesse proportionnelle à la diversité et l'interaction entre les civilisations et perçue en terme d'échange entre les spécificités » (*Mansour M'Hanni in Littérature francophones, quel apports, quelle perspectives, 2009 p :296*).

D'ailleurs c'est la dialectique de l'identité et de l'altérité qui est au centre du débat et qui se présente comme un lieu privilégié de la connaissance : connaissance de soi et de l'autre. Par ailleurs le maintien de la différence est la condition même d'une meilleure connaissance du moi au sein d'une mondialisation qui a bouleversé notre

quotidien non seulement du point de vue économique mais également au niveau des idéaux et des valeurs. Ce mouvement d'ouverture et de mobilité n'est pas sans impliquer les arts et la littérature. Selon Walton : « il devient nécessaire à la fois de préserver son identité et de cohabiter avec l'autre. La mondialisation ne supprime pas les différences, **elle les montre**, souvent les réactualise, **en tout** cas contraint de les respecter. La gestion des différences et des identités et en quelque sorte le double de la mondialisation [...] Hier il fallait organiser le multiculturalisme au sein des états nations et si rien n'y est réellement acquis, il faut en plus apprendre à gérer les différences, encore plus grands de diversité culturelle, au plan mondial. » (*Reine Berthelot, 2011, p :29*)

Lieu de croisement entre langue et culture, la classe de FLE nous apparaît donc tout naturellement approprié pour développer des compétences culturelles et interculturelles. Le cadre européen commun de référence (CECR) reconnaît cette dimension comme une composante nécessaire et incontournable et l'intègre aux objectifs de la didactique des langues. Dans ce sens, la perspective interculturelle est définie comme : « une formation à l'observation des différences, à la compréhension et à l'interprétation. » « Il ne fait aucun doute que, plus nous nous approchons des autres, plus nous devons être conscients de l'altérité et être ouverts à cette altérité que l'étude de la culture nous aide à comprendre » (*Byram (1992) in Philippe Blanchet, 2011, p : 194*)

Cela d'autant plus que les apprenants qui composent cette culture ne possèdent pas tous la même langue maternelle. Il est dévolu à l'enseignant de transformer cette hétérogénéité des langues et des cultures des apprenants en richesse par le groupe-classe. Nous ne pouvons que partager la position de « Collès » lorsqu'il avance que : « les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde [...] une fois perçue l'originalité de l'auteur, le texte littéraire nous apparaîtra également [...] comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les œuvres littéraires qui peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où **elles représentent** des expressions

langagières particulières dans ces différents systèmes. » (*Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Paris, Colin, Ferreol.G.Jacqois*).

Ainsi l'enseignement de la littérature peut être un chantier exceptionnellement fécond si les enseignants sont capables de manipuler la constellation des problématiques qu'il charrie d'une façon inédite. Pour aborder la dimension culturelle d'une œuvre et réduire son opacité et sa complexité, il faudrait découvrir la polyphonie culturelle. Les enseignants devraient être préparés à se faire les médiateurs du désir de connaître les autres cultures à travers la lecture, ils devraient être les passeurs du « lire-suivre ». Tout enseignement qui méconnaît les référents mythologiques, bibliques, religieux sera dépourvu de moyens pour aborder les textes. Il s'agit de faire agir les élèves, de les protéger contre toutes les manipulations ou les formes d'endoctrinement : « il s'agit d'installer, de faire agir la fonction séminale de la littérature dans le sens botanique et philosophique du terme c'est-à-dire de faire en sorte que les élèves y reconnaissent une force subversive constructive afin qu'ils soient tous armés de façon égale, étant destinés à être des futurs citoyens (nous promet la mondialisation) contre toutes les formes de bovarisme moderne tels que les discours et les images médiatiques d'occident et d'orient les diffusent. » (*in Les littératures francophones, 2009, p :306*).

Il s'agit d'initier une espèce « d'agir littéraire » et « d'écologie » de la lecture/écriture qui permettrait de libérer l'élève et de le décomplexer dans son rapport et sa mémoire et à sa langue : « A quand une méthode qui nous permettrait de décomplexer l'adolescent dans son rapport à toute création **littéraire ou artistique** en l'invitant à s'éprendre des œuvres de son choix [...] des œuvres patrimoniales, osons le mot universelles. Tel serait le projet d'une didactique qui s'affranchirait, de temps en temps des formalismes. Il ne s'agit pas de remettre en cause les principes, les valeurs et les droits universels de l'homme, il s'agit au contraire de dépasser les fausses querelles entre universalistes et particularistes et de montrer que l'universel et le particulier ne s'opposent pas toujours. » (*In Oualili, Février 2008, p :6*)

Dès lors le dialogue interculturel et interreligieux change de but et de sens. Il ne devrait plus s'engager à démontrer ou à découvrir une prétendue vérité absolue, mais à connaître la logique inhérente au raisonnement, aux croyances et à l'action. En effet, la promotion du dialogue suppose avant toute chose un regard critique sur sa propre expérience historique et sur ses propres valeurs et pratiques culturelles. C'est à cette condition qu'il est possible de rompre avec les idées qui ont de tout temps, nourri l'incompréhension et l'intolérance entre les hommes. Il s'agit entre autres des préjugés générés par l'ignorance, par l'ethnocentrisme, par le narcissisme ou l'égoïsme et par un certain universalisme culturel et religieux au nom duquel l'autre est diabolisé. On peut être soi sans cesser d'être humain, on peut adhérer aux valeurs universelles de la vérité, de la justice et de l'égalité tout en ayant une conception particulière de ce qui est vrai, juste et équitable. Ce sont la diversité et les interactions des cultures particulières qui font la richesse, la beauté et la grandeur de l'universelle humanité. Privat (*in revue pratiques, n°151-152, Décembre 2011 p :31*) s'oppose aux préjugés voulant que le texte littéraire serait « **un et indivisible** », toute œuvre est au contraire culturellement métissée hétérogène. Non seulement elle fait fond sur la symbolisation culturelle des choses quotidiennes et de la vie ordinaire des gens, mais elle « intériorise cette base culturelle et entreprend à son égard un travail de déplacement, de prospection, de dépense et de reconfiguration. » C'est ce travail qu'il s'agit de décrire, d'interpréter et de comprendre dans le but de mettre en évidence le sens complexe qu'il donne au « vivre ensemble »

Ce qui est appelé « littérature » est ce qui résulte d'une formalisation problématique de l'imaginaire social, culturel aussi bien au niveau du système génétique qu'au niveau des textes. En effet un roman est une interaction dynamique majeure de la narrativité ambiante c'est-à-dire avec les façons de raconter l'histoire de la société et les événements qu'elle vit. La mise en texte peut sans doute calquer sur les

différents aspects culturels de cette société : « l’imaginaire social est en fait composé d’ensemble interactifs de représentations corrélées, organisées en fictions latentes sans cesse recomposées par des propos, des textes, et des images, des discours des œuvres d’art [...] quatre de ces ensembles de représentations sont essentielles. Le premier concerne l’histoire et la structure de la société (représentation du passé, du présent et de l’avenir ; représentation des institutions, des hiérarchies, des collectivités). Le deuxième, la relation entre l’individu et le collectif global (représentation de l’individu, de sa vie, des rapports du privé et du public) ; le 3^{ème} la vie érotique (représentation des corps, des affects, des sentiments, du sexe), le 4^{ème} les rapports avec la nature (représentation métaphysique, religieuse ou non religieuse, etc.) » (*in revue Pratiques n°151-152, 2011*)

Initier l’élève à comprendre et à assimiler ces données est donc une tâche qui incombe à l’enseignement et surtout à l’enseignant. Le rôle de ce dernier est d’éduquer aux valeurs inaliénables de l’humanité. Tout cela nous rappelle que l’école façonne des êtres humains appelés à vivre en société avec une conscience de citoyenneté et c’est incontestablement la lourde responsabilité des enseignants. Les derniers sont appelés à remplacer la subjectivité culturelle, l’érudition littéraire et la communication esthétique par « un savoir-faire technique », une connaissance « scientifique » et des analyses « objectives », bref ils doivent innover et placer au centre de leurs préoccupations le savoir et ses modes de transmission pour préparer les apprenants à l’éducation citoyenne, d’autant plus que : « l’éducation aux langues et aux cultures comporte un rôle politique car, d’une part elle est un élément particulier du curriculum, en ce **qu’elle a partie liée** avec les politiques culturelles et que, d’autre part, elle permet d’introduire un élément nouveau plus large de nature politique, à savoir l’éducation à la citoyenneté démocratique » (*Guilherme in Philippe Blanchet, 2011, P :155*).

Cela postule que les enseignants ne considèrent pas leur propre capital culturel comme le seul possible ni qu'il est immédiatement partagé. Il faudrait expliquer aux élèves les médiations qui conduisent vers la compétence culturelle :

« La littérature prend en charge beaucoup de savoirs [...] en cela encyclopédique, la littérature fait assurer les savoirs, elle n'en fixe aucun, elle leur donne une place indirecte et cet indirect est précieux. » (*R. Barthes (1978) P :17-18*).

Provenant d'un ailleurs culturel et souvent linguistique, les œuvres **littéraires** nous semblent particulièrement concernées par cette assertion car comme l'affirme également Vignier : « il est extrêmement difficile de percevoir le sens d'une œuvre sans un minimum de connaissances historiques sur les conditions de son apparition. » (*Gérard Vignier (1979), p :65*)

En effet les connaissances passent par l'interprétation des signes, interprétation nécessairement aléatoire, source de malentendus mais que la littérature rend possible car elle donne accès à l'altérité et cet accès est promesse de revenir sur soi et sur les autres dans les meilleures conditions.

A vrai dire un texte ne survit que s'il est capable de porter une expérience d'altérité. L'inscription du sens dans une œuvre ou encore la variation des lectures est ce qui en fait la richesse première. De surcroît si l'altérité est déterminée par sa spatialité, un texte littéraire réussi doit pouvoir se recontextualiser, c'est-à-dire être capable de faire sens dans une conjoncture historique et géographique différente de celle dans laquelle il est apparu pour la première fois. A cette condition la littérature va non seulement constater l'existence de l'autre « mais le chérir parfois, le sortir de l'anonymat, l'anoblir, même. S'il fallait autrefois que les récits ramènent à soi, qu'ils soient les lieux de revendication d'identité, de plus en plus ceux-ci font place à une altérité culturelle plus forte. Et les plus fascinants textes littéraires seront ceux-là même qui auront été capables de se

recontextualiser et de faire sens dans des conjonctures historiques totalement différentes de celles dans lesquelles elles ont sur le jour » (*Assia Belhabib, 2009, p :43*)

Comprendre les œuvres littéraires serait donc mettre à l'épreuve plusieurs liens pour en tester la profondeur dans le rapport au monde et au temps. En littérature, on peut le constater, c'est la diversité qui incarne l'ouverture d'esprit et donc l'émancipation : « c'est la diversité productrice de sens, il faut voir les différences pour découvrir les propriétés dit Todorov » (*Amor Séoud, 2009, p :6*)

C'est à ce prix que la littérature peut aider à la construction de soi du sujet, tout à la fois par la connaissance de l'autre et de soi à travers l'autre. Si l'enseignement de littérature a pour enjeu de former le sujet lecteur-auteur ouvert, critique et engagé, capable de dépasser l'ethnocentrisme culturel d'une lecture scolaire centrée sur les œuvres hexagonales, une didactique interculturelle de la littérature doit proposer un corpus ouvert qui permet aux lecteurs de découvrir la littérature francophone ou étrangère : « il importe que l'élève prenne de la variété des créations littéraires d'expression française pour réfléchir à ses formes culturelles, à ses enjeux et métissages linguistiques à l'œuvre. » (*Amor Séoud, 2009 p :108*).

En outre : « en FLE, il s'agirait, d'une manière plus ambitieuse de pratiquer avec ces textes une lecture littéraire, fondée sur le va et vient entre la participation affective fondée sur l'identification aux personnages et sur l'immersion dans l'illusion référentielle et distanciation critique fondée sur les opérations de compréhension, d'interprétation et d'évaluation. » (*Dufays in Amor Séoud, 2009, p :43*)

La conclusion idéale d'un tel parcours didactique consiste à initier les élèves à passer à l'acte à leur tour en racontant par écrit l'évolution de leur propre rapport à leur langue maternelle et/ou à une langue -culture étrangère. Leur raison d'agir déboucherait sur la didactisation de leur expérience : « quelle meilleure cohérence envisager dans la relation entre l'analyse littéraire et l'appropriation didactique ? », (*Ibid, p :44*)

Pour répondre à cette question combien intéressante, il s'avère nécessaire de définir la didactique et corrélativement celle du texte littéraire.

Chapitre 3 : Didactique du français / didactique de la littérature

1- Qu'est-ce que la didactique ?

Wikipédia définit la didactique comme l'étude des questions soulevées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

Les racines profondes de la didactique remontent à l'antiquité grecque et aux civilisations orientales (chinoises notamment) pour ce qui est des traces écrites. Le terme « didactique » apparaît d'abord comme adjectif en 1554 rapporte le Grand Larousse Encyclopédique ainsi que le Petit Robert. Dérivé du mot grec « Didaktikos » et de « Didaskein », il signifie ce qui vise à instruire et ce qui a rapport à l'enseignement. Quant au substantif « didactique », il désigne plutôt une discipline qui se veut scientifique. Depuis les années 70, la didactique a touché les disciplines comme les mathématiques, les sciences et les langues et grâce à cette science en émergence, les chercheurs ne cessent de développer les méthodes d'enseignement et de varier les entrées et les approches afin de doter l'enseignant aussi bien que l'apprenant de « savoirs » et de « savoir-faire ».

2- Didactique du français

Le domaine de la didactique du français est divisé depuis des décennies en deux grandes propriétés respectivement dénommées français langue maternelle (FLM) et français langue étrangère (FLE). Cette dernière est voisine depuis quelque temps avec français langue seconde (FLS). Ces différents domaines s'articulent au sein d'une même discipline de recherche, la didactique du français, elle-même faisant partie du grand ensemble de la didactique des langues. Les années 80-90 ont été fertiles en mise en perspectives historiques. Dans le domaine du FLS/FLE, en témoigne la création en 1988 de la société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou secondaire (SIH-FLES). Les travaux de Sophie Moirand (1988), Daniel Coste (1987), Christian Puren (1988) et dans le domaine du FLM, les recherches menées au sein de l'institut national de recherche pédagogique (INRP), en particulier dans les équipes pilotées par Hélène Romian, Claude Chevalier et plus récemment les travaux, colloques et publications de l'Association pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, sont autant d'entreprises d'envergures qui permettent aux chercheurs d'aujourd'hui de se situer dans une évolution en tenant compte des acquis. Cependant même si les mises en perspectives de ces deux domaines (FLE) et (FLM) se sont construites, le plus souvent séparément et que les spécificités demeurent très fortes, il est devenu possible de ne pas les rigidifier dans des oppositions irréductibles et de parcourir les deux territoires en se plaçant du point de vue de la diversité des situations d'enseignement-apprentissage à condition de tenir compte du caractère scientifique de la discipline du français. Pour les didacticiens ce qui fait la scientificité de la didactique en général, en plus des critères de validité méthodologique, ce sont les questions relatives à :

- 1- L'empirique
- 2- Le caractère mathématique de l'empirique

3- La relation avec la technique

Ce sont les didacticiens comme **Undquioste** (Didacticienne italienne) et Jean Claude Mineur qui ont emprunté ces critères au domaine scientifique. En effet, l'empirique est une discipline de raisonnement qui se fonde sur l'expérience après la formulation des hypothèses : Projets/essais d'explication provisoire : Exemple : pour enseigner une langue, il faut commencer par apprendre la grammaire aux élèves.

Quant au caractère mathématique de l'empirique, il s'agit d'emprunter certain nombre de symboles. Les spécialistes de la didactique retiennent de la fréquentation de la linguistique, de la psychologie expérimentale ainsi que du développement de la réflexion épistémologique dans les sciences humaines une exigence de rigueur et de scientificité à laquelle doit satisfaire la didactique pour être reconnue comme science. En ce qui concerne la technique, elle concerne le côté pratique du domaine. Néanmoins pour plusieurs critiques, la didactique des langues ne peut être une discipline purement scientifique car elle ne s'inscrit pas dans le domaine de l'empirique mais plutôt dans celui du discursif (tout le monde n'est pas d'accord sur le même principe).

Contrairement aux mathématiques et aux physiques, ces sciences exactes ne recourent pas à l'expérience mais à la démonstration.

pour Henry Besse : la didactique est : « un ensemble de discours plus ou moins raisonné portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenant. » (*Henry Besse, 1989*)

Ainsi donc les traits définitoires de la didactique des langues portent sur :

- l'ensemble des discours raisonné.
- les pratiques scolaires (classe).

- l'opération de l'enseignement/apprentissage.
- le statut de la langue enseigné.

Pour Daniel Coste également la didactique est un ensemble de discours qui porte sur l'enseignement des langues et il s'est produit sur des supports généralement spécifiques par des producteurs qui sont eux-mêmes professionnellement particularisés. En effet il s'agit des enseignants, des formateurs et des chercheurs.

D'après François Victor Tochon, la didactique est : « une anticipation de ce qui va se passer en classe ; une organisation des contenus, antérieure au présent des interactions. En ce sens, elle est une fiction diachronique qui se projette sur la synchronie du vécu pédagogique en salle de classe. En tant que telle, elle est une simplification du vécu sous forme conceptuelle. » (*François Victor Tochon, 1990 p :15*)

Ainsi donc la didactique est une réflexion sur l'action avant sa réalisation. Ses modèles rassemblent des théories éparses en vue d'une réalisation de tâches pratiques et concrètes. Toute recherche en didactique s'explique par la nécessité de trouver une réponse à des situations immédiates dont les référents sont l'expérience passée et les connaissances accumulées : « la didactique est porteuse de sa propre épistémologie, une épistémologie de synthèse. Celle-ci porte sa légitimité dans la convergence et la fusion pragmatique des idées [...] la didactique en **deça** du sens construit dans le vécu est une sémiotique des praxis. Elle ne confond pas mais fonde en conscience ces théories issues du fond commun que le praticien mélange au fil de l'action pour comprendre ce qu'il fait et poursuivre le sens. » (*Ibid p :16*).

Le principe directeur de toute analyse en didactique se base sur l'acte pédagogique qui peut donner lieu à des approches diversifiées :

1- On peut dès lors centrer l'attention sur l'apprenant : seront alors envisagés les éléments suivants :

- ❖ Sa motivation, son appétence au savoir, ses résistances à la matière, les démarches et les stratégies qu'il met en œuvre.
- ❖ Ses rapports à l'environnement, l'usage qu'il fait du langage, son niveau culturel et linguistique...
- ❖ Son degré de socialisation et sa relation au maître et au pouvoir.

2- On peut centrer l'observation sur le médiateur qui est le professeur (l'enseignant) : se centrer sur ce dernier, c'est envisager le rôle d'un agent et d'un acteur du système éducatif.

En tant qu'agent, il est soumis d'une part à la pression du politique qui fixe le projet de société et par lui-même les finalités éducatif ; d'autre part à la pression de la société qui lui impose par des voies diverses des images et des modèles déterminés.

En tant qu'acteur du système éducatif, il est conduit à assurer, consciemment ou non ses responsabilités à travers ses choix idéologiques et scientifiques en les confrontant à la diversité culturelle des apprenants et à leurs différences individuelles. Tout cela montre l'impossibilité de réduire la didactique de langue à un facteur unique qui serait, par exemple la matière à enseigner c'est-à-dire la langue. On peut, de surcroît choisir de se centrer sur l'acte d'apprentissage lui-même et l'envisager de plusieurs façons :

A partir d'une perspective à dominante historique qui retrace l'itinéraire de l'enseignement par exemple le FLE, ce que cet enseignement implique en termes politiques, sociologiques.

Quel sens comparativement a-t-il aujourd'hui et quelles sont ses implications dans les mêmes domaines ?

Cette approche de la didactique des langues vise, au-delà de l'histoire de l'objet étudié, à ériger cette dernière en disciplines scientifiques et à l'inscrire

explicitement dans le champ des sciences humaines, ce qui présuppose une reconstruction objective du passé réintégré dans un mouvement évolutif.

Par ailleurs, l'acte d'apprentissage peut être inscrit également dans une perspective à dominante philosophique pour étudier le rôle de la langue dans l'organisation de l'espace mental et affectif de l'apprenant. Ainsi on peut poser plusieurs questions du genre : Que veut dire apprendre une langue étrangère ? Quelles manifestations culturelles suscite-t-elle ? Quelle dimension nouvelle donne-t-elle à l'humanisme ?

➤ **Interaction : Une problématique à la frontière :**

Selon Jean François Halté, l'étiquette « interaction » à fonction didactique prétend recouvrir celles des interactions langagières qui sont orientées par la visée d'un apprentissage quelconque et en ceci, elles se distinguent des autres interactions. Le postulat de base est qu'il existe une relation entre interaction et apprentissage qui peut être appréhendée selon différents points de vue :

➤ **L'importance du cadre communicationnel pour l'apprentissage :**

Il est indéniable que l'organisation des communications dans la classe a des effets sur l'apprentissage. En effet, le choix des dispositifs de communication favorise ou défavorise la sécurité et le bien-être, l'attention, l'implication, la motivation... de telle sorte qu'il facilite ou complique les tâches d'apprentissages. En effet, la communication est génératrice du « climat de travail », de la « bonne ambiance » ... Quant à l'interaction, elle manifeste certaines options organisatrices des relations entre savoirs, enseignants et élèves. Sont repérés alors de statuts (Prof/élèves) et des rôles (questionneur/répondeurs) et on « supputerait aisément l'existence d'un dispositif frontal et le fonctionnement d'un réseau centralisé ». (*Jean François Halté in Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, 2009, p :63,*).

Vu sous cet angle la communication au sein des classes et à l'école est comme dans toutes les institutions un lieu d'interaction et d'apprentissage.

➤ **L'interaction comme activité de l'apprentissage dirigé :**

L'école est par construction le lieu de l'apprentissage dirigé et de la communication ayant pour fonction prédominante la régulation de ses activités. C'est à travers la communication en effet que cette institution réalise son activité laquelle est de communiquer afin que s'acquière le savoir. « L'apprentissage s'effectue dans et par les interactions langagières » (*Ibid, p :64*)

Un spécialiste de l'éducation avance à ce propos que le discours magistral est pratiquement inopérant pour les apprentissages. Seule est productrice d'effets l'activité de l'apprenant parce qu'elle est génératrice de « Schèmes ».

On comprend donc que s'il est vrai que c'est l'enseignant qui enseigne c'est bien l'élève qui apprend : Exemple, dans les situations de communication directives où l'interaction et l'interactivité est réduite ou si elle est considérée comme un trouble qu'il importe de réprimer, l'élève est condamné à l'activité interne et solitaire.

Ceci revient à dire qu'à l'école tout particulièrement l'activité langagière et l'activité interactionnelle sont décisives : elles constituent la base (et non pas seulement le support) de l'activité cognitive de l'apprenant. On entend par « activité langagière » l'ensemble de ce que l'on ne peut faire qu'avec le langage à savoir aussi bien les jeux ludiques du langage que les jeux moins ludiques, cruciaux pour apprentissage scolaire. Bref, l'activité langagière, loin d'être seulement instrumentale doit être envisagée dans le paradigme de la communicabilité. A ce titre, elle est constitutive du procédé d'apprentissage.

D'ailleurs en situation de travail, l'activité interactionnelle interagit avec l'activité langagière pour imposer des tâches langagières bien particulière. On comprend dès lors l'importance de l'interaction dans le système d'apprentissage : « Encore une fois, c'est la faiblesse de l'interactivité qui condamne le discours magistral à l'inopérant ou aux seuls effets d'incidence et c'est, corrélativement dans le contrôle conjoint des énoncés produits que l'élève apprend ». (*Jean François Halté, In Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves*

Reuter, 2009, P :65)

En définitive, on peut dire que la tâche du didacticien consiste à « traiter » didactiquement les savoirs qu'il veut transmettre. Il lui revient d'élaborer un objet d'enseignement, de l'opérationnaliser en fonction d'un niveau donné. Pour bien mener ce travail, il aura recours à des concepts, des pratiques, des méthodologies qui dépassait l'objet immédiat. Il n'aura pas à inventer l'objet d'enseignement mais le transporter en vue du calcul de l'enseignabilité.

3- Didactique de la littérature

D'après Yves Reuter : « par rapport à d'autres secteurs de la didactique du français, la didactique de la littérature [est] indéniablement en retard » (*Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, 2009, p :35*)

Georges Legros pense que ce retard est lié à l'inscription même de la problématique littéraire dans le cadre actuel de la didactique du français. Il s'agit de contribuer à une reprise critique de la réflexion sur les objets et objectifs de l'enseignement de la littérature et celui de la langue de façon à ordonner les moyens à des fins plus explicites et davantage porteuse de sens pour les acteurs. D'emblée il faut préciser que sur le plan historique, l'enseignement de la littérature et celui de la langue ont toujours **eu partie** liée, étant dispensées par les mêmes professeurs fondés sur les mêmes textes (non sans quelques malentendus ou conflits toutefois). Le modèle traditionnel, en fait valorisait l'enseignement de la littérature par les contenus et les styles personnels au-delà de la simple norme linguistique : « Hiérarchie **aussi des objets que bien** des élèves et des enseignants, qui s'est longtemps exprimée dans la distinction entre « les classes de lettres » de grammaire ouvertes à tous et « les classes de lettres » réservées aux rescapés d'une sélection sévère » (*Ibid P :36*)

Cependant des changements profonds ont affecté l'enseignement secondaire depuis une trentaine d'années. Des renversements de rapport de force ont eu lieu au sein de

la corporation : des associations professionnelles ont vu le jour : Association française des enseignants de français, association québécoise des professeurs de français, société Belge des professeurs de français... et celles affichent toutes la même étiquette. Elles sont devenues toutes militantes avec l'ambition de généraliser une identité disciplinaire définie par un seul volet linguistique. Cet intérêt pour le seul volet « linguistique » dans la didactique du français n'est pas resté sans alerter des responsables interpellés par la baisse du niveau :

« il faut rendre à la littérature sa place centrale dans l'enseignement même du français pour que nous restions le pays de la conversation et non une province de la communication planétaire. »
(Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, 2009, p :36)

D'autres réactions similaires, issues des mouvements de réforme ont imposé un regain d'intérêt pour l'enseignement de la littérature en cherchant appui sur d'autres disciplines comme (la psychopédagogie, la sociologie...) plus ouverts au changement et plus immédiatement liées aux nouvelles urgences suscitées par : « la démocratisation des publiques scolaires. » les circonstances historiques et l'émergence progressive de la didactique du français expliquent la relative faiblesse en son sein, des préoccupations littéraires. Ceci n'est pas sans exposer la didactique de la littérature à se concevoir et s'élaborer dans une reconnaissance insuffisante des limites et des spécificités de son objet. Car l'objet de l'enseignement de la littérature est plus problématique que celui de la langue, non seulement dans son étendue mais encore dans sa nature.

a- S'agit-il d'enseigner des savoirs ou des savoir-faire ?

Nul n'ignore les critères pédagogiques, scientifiques, sociopolitiques adressées à l'enseignement traditionnel de la littérature qui se voulait transmissif. Ce dernier se contentait d'ordonner chronologiquement des connaissances souvent « **gratuites** »

sans veiller suffisamment à leur appropriation et à leur intégration dans des pratiques réelles, liées aux intérêts et aux besoins des élèves dans le monde actuel :

« Sa hiérarchie des valeurs, enfin et surtout, reproduisait de façon convenue un consensus culturel dépassé, peut-être adapté aux héritiers d'hier mais qui excluait les nouveaux élèves de l'école de masse, en ignorant ou en niant leurs propres représentations et pratiques culturelle » (*Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, 2009, p :38*)

La réponse à ces critiques, faut-il préciser, a été sans doute plus « psychologique » que « politique ». On cherche d'abord à susciter l'envie de lire chez les élèves et dans cette perspective en choisissant en priorité les œuvres à leur portée, voire à leur goût. Sur le plan technique, les méthodes préconisées étaient le plus souvent inspirées de la sémiotique ou de la psychanalyse et elles étaient censées assurer et libérer la recherche du ou « des sens », sans chercher à vérifier la pertinence de ces méthodes par rapport aux visées

« éducatrices ». Encore une fois la scientificité de la discipline a semblé se **suffire** à elle-même. Jean Verrier parle à ce propos du « rêve d'une science » de la littérature et note que par un effet pervers fréquent en pédagogie, ce nouveau savoir à prétention scientifique alimente les pédagogies les plus normatives.

Les recherches actuelles, par contre essaient d'explorer des terrains d'action pour confronter les réceptions réelles et diverses des textes par les élèves au lieu d'analyser leur fonctionnement. Pour Jean Verrier : « enseigner la littérature n'est plus tant alors transmettre un savoir sur les textes (vie des auteurs, école littéraire, citations, ...) qu'entraîner à la maîtrise des effets de sens d'un texte sur l'individu appartenant à une culture donnée » (*Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, 2009, p :38*)

Comme dans d'autres pédagogies l'apprenant est ici placé au centre de la démarche « d'un point de vue civique, sinon politique l'enjeu est de la taille et d'une brûlante actualité, [...] enseigner la lecture, de l'école primaire à l'université, serait donc apprendre à lire, la plume à la

main et d'abord des textes littéraires parce que c'est eux qui font qu'une langue est vivante. »
(*Ibid p :39*)

En effet les directives européennes en matière éducative mettent l'accent sur l'épanouissement du sujet apprenant et sur la reconnaissance par l'école de la spécificité de son public, des enfants autant que des adolescents. Ces orientations sont largement répandues dans le milieu de l'entreprise : « où l'on dénigre les savoirs au profit de la capacité d'adaptation à changer de métier plusieurs fois cours de son existence. L'individualisation de l'enseignement est une réponse à ces demandes d'autonomie de l'apprenant qui font de la classe un lieu d'expression et de créativité. Il s'ensuit une mise en cause de l'universalité du modèle traditionnel et de ses valeurs humanistes que véhicule en premier l'enseignement de la littérature » (*J.M.Rosier, que sais-je p :34*).

Il va sans dire que la nouvelle conception de l'enseignement de la littérature a connu un changement notoire. L'abandon du manuel en fait se fait sous une double pression : celle de la logique des apprenants, celle de la formation des nouveaux enseignants laquelle « répudie » le recours à « la référence lettrée » pour ne reconnaître comme ligne de conduite que le plaisir de lire et la négociation avec la classe pour établir des choix culturels. Autrement dit il s'agit de refuser le patrimoine scolaire figé et sacralisé pour choisir des entrées à des sujets et questions plus proches de « l'immédiateté » quotidienne. Dans ce sens l'absence de directivité s'impose et elle s'accompagne, en guise d'apprentissage de l'écrit, de la pratique du texte libre et des jeux d'écriture. De surcroît et afin de mettre fin à la période transmissive, l'enseignement de l'oral est encouragé et entraîne la modification de l'espace : suppression de l'estrade, classe en rond. Ces modifications vont de pair avec la rénovation des cours de littérature où se vulgarisent les recherches en narratologie. Il s'agit d'un apprentissage plus conceptuel du texte et de son fonctionnement. On étudie, selon les niveaux et dans le collège, le statut des personnages, le schéma actanciel, la syntaxe narrative, le modèle quinaire, les marques de l'énonciation, les

problèmes de visions, les bornes du récit (incipit, paratexte, ...) cette vulgarisation de la science du texte soulève des objections et oblige à certaines mises en garde :

« Enseigner à lire ne se résout pas en un enseignement de concepts « pour lire ». Enseigner à lire ne consiste pas en la réduction systématique des œuvres particulières à un « archétype » savamment élaboré. C'est pourquoi, dans la classe, le rapport au théorique-pour le maître-est un rapport à caractère instrumental : à la fois un garde-fou interdisant les interprétations délirantes, soumettent la parole spontanée au contrôle, à la vérification d'une méthodologie précise et une base possiblement fiable à la production du sens. » (*J.M. Rosier, 2002 P :39*).

Ceci d'autant plus que du côté de la demande sociale, on ne prend pas en compte l'enseignement de la littérature mais plutôt on souhaite mettre en place des écritures scolaires plus fonctionnelles, plus proches des pratiques de référence. Ainsi comme le français développe des compétences discursives indispensables dans toutes les matières, il devient une discipline « carrefour » et les enseignants sont appelés à prendre en compte cette nouvelle mission de la discipline. Ces derniers ne peuvent qu'être interpellés par la prégnance du monde socio-économique sur les décisions et les projets éducatifs, reflet de « La marchandisation des biens et des services » (J.M, Rosier). Les discours du management industriel usent de la conceptualisation qui sert de fondement aux sciences de l'éducation : « valorisation de l'activité, carte de compétences, autonomie de l'apprentissage, contrat ... » (*Ibid p :40*)

Force est donc de constater qu'en matière d'enseignement/apprentissage, on passe d'une problématique à une autre et l'accent se déplace des savoirs vers les savoir-faire ; des compétences déclaratives vers les compétences procédurales, d'un enseignement de sous-disciplines vers un décroisement, de la rupture collège/lycée à la continuité ; de la lecture vers l'interaction lecture/écriture ; de la permanence littéraire vers un renforcement du travail sur la langue, de la grammaire énonciative et pragmatique vers les finalités communicationnelles :

« Ainsi le français devient une compétence transversale et son enseignement une réponse à la demande interdisciplinaire tant il est vrai qu'on rédige à l'école des rapports en biologie et qu'on argumente en mathématiques » (*J.M, Rosier, 2002, p : 41*)

Dès lors, il convient de s'interroger sur le français dont a besoin le statut socio-cognitif d'une discipline spécifique et de soutenir l'idée que les pratiques de la lecture/écriture sont des modes d'accès au savoir et qu'on ne peut travailler les deux activités de lecture/écriture sans références aux contenus disciplinaires. De tels travaux montrent l'obligation pour la didactique de la littérature d'appréhender les usages socialement différenciés de l'écrit. Pour ce faire il convient de :

b- Refonder l'objet littéraire :

Trop longtemps, certaines théories à ce propos de la littérature ont rigidifié cette dernière dans des approches « techniques » qui voient en cette dernière des types et des structures de texte, des fonctionnements et des innovations linguistiques etc.

En effet, certains programmes belges **déclaraient** à ce propos que : « loin de vouloir obtenir une « culture » littéraire uniforme, savant dosage d'époques et de genres différents, le professeur s'attachera plutôt à stimuler une lecture critique des textes (ou messages) qui assaillent les étudiants » ou encore : « ce que l'on vise [...] c'est le développement des aptitudes à lire toutes les espèces de textes. C'est l'installation d'un savoir-être que caractérise principalement : la familiarité avec les livres, ou plus largement les textes, l'intérêt ou le goût pour leur contenu ; l'esprit d'accueil et l'esprit critique » (*Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, 2009, P :40*)

Jean Peytard aussi a évoqué ces aspects en disant « qu'il s'agit moins de l'enseignement de la littérature que d'un usage de la littérature pour l'enseignement du français » ou encore : « Lieu privilégié entre tous [...] moment d'excellence pour connaître le mouvement de la langue française. » (*Ibid p :40*) on le voit bien, pour de telles

affirmations, plus l'objectif est le savoir-lire, plus il s'instrumentalise, plus, en somme, il s'inscrit dans la perspective de didactique du français et plus la littérature, comme ensemble organisé et significatif tend à s'effacer devant des textes littéraires, dont on se garde d'interroger la littérarité pour ne reconnaître que les seuls traits instrumentaux.

Par ailleurs ces traits ne sont nullement propres à la littérature elle-même. Les débats autour de la célèbre « fonction poétique » de Roman Jakobson par exemple ont montré depuis des années que les discours publicitaires ou politiques notamment peuvent comporter autant de jeux subtils d'équivalence que les plus beaux poèmes, et la chronique des faits divers, est, tout autant qu'un conte ou un roman, passible d'une analyse narratologique. Néanmoins, ces discours demeurent muets sur la question centrale dans la problématique littéraire des valeurs : « Elles ne permettent en rien de discriminer un pastiche ou une vulgaire copie de l'originale qui a marqué son temps ou a frayé des voies nouvelles pour l'avenir. » (*Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, 2009, P :41*). Or ce qui peut constituer la valeur ou le sens même des œuvres littéraires, c'est leur inscription dans la chaîne historique où elles s'inscrivent, tant à la réception qu'à la production : « D'où la difficulté bien connue de lire d'emblée ses contemporains, et, du même coup le soupçon qu'à trop s'en tenir aux intérêts spontanés des élèves, on ne les aide pas nécessairement à mieux comprendre la littérature d'aujourd'hui que celle d'avant-hier » (*Geores Legros Ibid P :41*)

De même pour être retenue, une œuvre littéraire doit pouvoir être lue par les élèves mais aussi commentée par le professeur (le médiateur) dans la perspective qu'il a adopté ou l'itinéraire qu'il a tracé. Ces voies sont le plus souvent celles de l'accès immédiat aux grandes questions morales ou humaines posées par le texte que celle de la pertinence et des limites de différentes méthodes d'écriture (ou de réception et leurs enjeux respectif). Cette visée est plutôt « éducative » et humaniste et elle

remonte à « Lanson » pour **qui** l'enseignement littéraire a une fonction aussi essentielle que provisoire : « Les lettres assurent un relais entre la religion et les sciences » (*Ibid p : 42*) ou encore A. Léonard qui dit : « ce que je refuse d'accepter, c'est que la littérature cesse d'être un discours sur l'homme » (*Ibid p : 41*).

Cette crise humaniste demeure d'actualité et elle est dominante, mais : « de ce point de vue, en effet, le double portrait évoqué de disparate devient singulier et cohérent : au-delà du décalage chronologique apparent, n'est-ce pas une contestation identique de la transparence du langage, une interrogation semblable de la littérature sur elle-même ? » (*Ibid P : 43*).

Dès lors, on peut poser la question : qu'est ce qui justifie, en pratique, l'utilisation des œuvres littéraires ?

En effet, l'enjeu profond de l'enseignement de la littérature ne peut se concevoir dans le simple émiettement des textes innombrables mais pour faire sens du texte littéraire, il faut tracer des voies « convergentes » ou contrastés marques des étapes successives, des conflits et des découverts.

c- Convergences didactiques :

Pour Evelyne Bedoin « Si les disciplines comme le français et les sciences se sont retrouvés en présence dans la longue histoire de leurs relations, autour de la maîtrise de la langue et des typologies textuelles, la décennie 90 voit arriver une identité de démarches de questionnement des objets du monde qui laisse place à l'activité interprétative. » (*In Pratiques, N° 145-146 juin 2010 P : 164*)

Une telle assertion propose un contre-courant de la doxa et ouvre un nouveau champ d'exploration à la littérature et en modifie radicalement l'horizon d'attente : « Je dirai que si elle veut sortir de son état de maîtrise disciplinaire insuffisante, la didactique de la littérature doit commencer par identifier et structurer ses savoirs constitutifs ; qu'elle doit donner à ceux-ci une dimension historique « car la littérature est construite dans une histoire et ne saurait donc s'enseigner en la refoulant » ; enfin, qu'elle doit les ordonner au corpus réel d'œuvres et de

pratiques et non aux virtualités de la langue, sous peine de se retrouver à terme, privé de justification profonde. Ce faisant, elle devra affronter des problèmes (liés à l'interprétation et à l'évaluation de ses objets, à leur inscription dans l'histoire, à leur mise en rapport avec d'autres champs : politique, philosophique, artistique...) différents de ceux de l'enseignement/apprentissage d'une langue » (*Jean-louis Chiss, 2009 p :46*)

Deux paradigmes complémentaires jouent un rôle central dans les éléments de convergence :

C -1- Le paradigme de la singularité :

Il s'impose tant en science qu'en littérature. Il concerne également d'autres champs théoriques, comme la philosophie avec les travaux de Clément Rosset sur « l'objet singulier » (1979) et de Jean-Luc Nancy, sur « le singulier pluriel » (1996) en plus de la linguistique avec les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980) le paradigme de la singularité se signale en didactique des sciences par l'abandon de la démarche OHERIC (Ce schéma-type caractérise souvent la démarche expérimentale : Observation, Hypothèse, Expérience, Raisonnement, Interprétation, Conclusion) pour la mise en avant de l'heuristique scientifique (la science qui se fait) qui prend comme outils les écrits personnels de recherches ou carnets d'expérience.

L'enjeu est de permettre aux élèves de comprendre la nature de la science en reconnectant le savoir aux êtres humains qui l'ont établi : « Discuter d'interprétations alternatives prend alors sa place dans l'institution de ce savoir. Mais la lecture singulière du monde s'inscrit comme étape de la démarche scientifique vers une écriture d'expression plus collective. » (*In Revue Pratiques, N° 145-146, juin 2010*)

Le paradigme de singularité concerne également la littérature, Bertrand Gervais (1998) s'accorde à dire : « L'acte volontaire et singulier d'un lecteur singulier » (*Ibid P :164*). Pour Pierre Bayard (1989) également, il n'existe pas de texte littéraire sans

la subjectivité de celui qui le dit, l'intérêt se déplace alors du texte au lecteur : « C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre et il le fait chaque fois de manière différente. » (*In Pratiques, N° 145-146, juin 2010*)

Ainsi la lecture comme activité ne se contente pas du seul pôle de la compréhension comme un ensemble de processus automatisés mais elle engage un sujet apte à interpréter le sens. Pour Catherine Tauveron et son équipe, il s'agit de « faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte [...] jeu dont il convient à tout moment d'interroger les règles » (*In Pratiques, 2010*).

Outre cet aspect, les activités de partage permettent aux élèves de confronter leur propre lecture à celle d'autrui, d'exercer la nature spéculative de l'interprétation et d'évaluer la pertinence de leurs propositions. Cette confrontation ne peut se faire en dehors d'une problématisation des questions soulevées.

C-2- La pensée par problèmes :

Le paradigme du problème trouve ses origines en sciences dans l'épistémologie de Bachelard. Il permet, au cœur de l'activité scientifique, la production de connaissances et il est même vu, selon Popper (1991) comme le moteur de sa progression. La démarche scientifique apparaît comme une activité de résolution de problèmes qui restent ouverts. Plusieurs procédures de résolutions y sont possibles pour arriver à la solution. Ces dernières (procédures) ouvrent la voie, en littérature à la pratique du débat comme activité de résolution (ou de construction) de problèmes ouverts ; les échanges entre élèves, dans une perspective initialement socioconstructiviste y sont plus importants. Ainsi, construction des problèmes, argumentation et débat scientifique dans la classe sont intimement liés.

Pour les chercheurs de l'équipe INRP « Lire littérairement un texte peut être aussi assimilé à une activité de résolution de problèmes. La lecture littéraire s'ancre en effet dans les problèmes

de lecture posés par les textes. Tous les textes cependant ne présentent pas les mêmes problèmes de lecture ». (*Revue Pratiques, juin 2010*)

En effet le jeu interprétatif n'implique pas de solution unique aux problèmes posés par les textes, mais il admet comme processus de résolution, la coexistence d'une pluralité d'interprétations. Parmi les dispositifs adaptés aux problèmes posés par les textes qui permettent de prédisposer l'élève à la lecture des œuvres littéraires et à les initier à un savoir-agir, l'activité interprétative s'avère cruciale en plus, bien évidemment des choix méthodologiques et d'autres facteurs disciplinaires et interdisciplinaires.

Quant à l'aspect méthodologique, il s'avère pertinent d'évoquer la place de la littérature en didactique du FLE depuis la grammaire/traduction ou méthode traditionnelle jusqu'à l'approche ou la perspective actionnelle.

Chapitre 4 : Bref historique de la place de la littérature en didactique du FLE

1- La méthodologie traditionnelle :

Elle est héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite « grammaire/traduction ». Elle a été d'usage général dans l'enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902. La mise en œuvre de cette MT a donné lieu entre le XVIIème et XIXème siècle à des variations méthodologiques assez importantes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Sur le plan historique, la méthode traditionnelle constitue la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (désormais siglée MT). L'enseignement du latin a constitué le noyau dur de la méthodologie traditionnelle, pendant tout le Moyen-Âge, le latin est resté en Europe la langue de l'Église avec tout le prestige et tous les privilèges qu'un tel statut pouvait lui conférer. Il a constitué la langue de communication des élites et la langue véhiculaire de toutes les connaissances du temps (langue des affaires publiques, des relations internationales, des rapports et publications philosophiques, littéraires et scientifiques et la seule langue d'enseignement).

Enfin c'était un latin vivant. Il s'enseignait avec pour principal objectif de rendre les élèves capables de le lire, l'écrire et le parler couramment.

M. BREAL brosse ainsi à grands traits cette méthodologie :

« À cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par cœur. [...] On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore de nos jours. [...] Enfin on se mettait dans la tête force sentences de toute espèce, en particulier celles qui avaient cours sous le nom de Caton. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix.

Il le fallait, car pour les sujets un peu abstraits la langue vulgaire faisait défaut, et la nécessité du latin s'imposait. (p. 554) » (*Christian Puren, 1988 p :19*)

A partir de la Renaissance, la première modification significative dans l'enseignement du latin intervient. La nouvelle invention de l'imprimerie et la diffusion des auteurs antiques latins vont imposer comme seul latin digne d'être enseigné le latin classique, à la syntaxe étrangère et compliquée au détriment du latin parlé par les contemporains et proches des langues romaines qui en sont issues. Ainsi les livres de grammaires vont-ils se transformer en de lourds traités théoriques dont l'apprentissage à priori prendra de plus en plus de place dans la stratégie d'enseignement alors qu'ils étaient de simples grammaires d'usages et de références.

Force est de reconnaître donc que l'inflation de l'enseignement théorique du latin était classique se fait au détriment de l'apprentissage du latin parlé. Ceci a suscité nombre de critique par des écrivains comme Michel de Montagne (1533-1592) qui raconte dans ces essais comment il perdit au collège de Guyenne l'un des plus renommés du Royaume, toute connaissance pratique d'une langue qu'il parlait couramment avant d'y entrer :

« Mon latin s'abastardit incontinent, duquel par désacoustumance j'y ai perdu tout usage. » (*in Christian Puren, 1988 P :19*)

DURKHEIM à son tour écrit à ce sujet :

« Il semble que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face. [...] L'enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme, un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action. » (*Ibidp :19-20*)

Ainsi dans la MT la composition littéraire va finir par s'imposer comme principal exercice scolaire. D'ailleurs cette organisation des études latines va durer jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, où la dernière classe est dite de « Rhétorique » car les élèves sont appelés à composer des vers et des discours latins comme s'ils étaient eux-mêmes des poètes et des orateurs de la Rome antique. Ainsi l'objectif de formation esthétique et morale va supplanter progressivement l'objectif pratique de l'enseignement du latin. L'historien français Edgar Quinet (1803-1875) écrit à ce propos : « Nous ne savions ni grec, ni latin, mais nous composions des discours, des déclamations, des amplifications, des narrations, comme au temps de Sénèque. » (*Ibid P :20*)

Un nouveau statut social du latin va marquer l'évaluation dans l'enseignement de cette langue dans le second tiers du XVIII^{ème} siècle. Le latin est supplanté par le français et les autres langues nationales de l'Europe comme langue usuelle de communication et il deviendra par conséquent une langue morte et une simple discipline scolaire.

La nécessité nouvelle qui en découle d'enseigner le latin à partir du français provoque un remaniement général de la méthodologie d'enseignement. Les œuvres d'auteurs classiques cèdent la place aux recueils de morceaux choisis adaptés de la littérature latine, présentés souvent avec traduction en français : C'est là l'indice de la place importante qu'occupe désormais la langue maternelle dans la stratégie d'enseignement.

La composition n'est pas abandonnée dans les premières années d'apprentissage, mais elle change de nature et d'objectif : « De littéraire, elle se fait grammaticale, parce qu'elle doit désormais partir du français et être étroitement guidée. Il s'agit de passer d'un texte français donné à la traduction latine correspondante par application plus ou moins mécanique des équivalents lexicaux (donnés par le dictionnaire, qui prend une importance croissante comme instrument d'apprentissage) » (*Christian Puren , 1988, P :21*)

Au XVIIIème siècle, l'application de la méthode « grammaire/traduction » va constituer l'enseignement scolaire du latin. D'ailleurs jusqu'à la fin du XIXème siècle ces classes sont appelés « classes de grammaire ». En plus de la place énorme de la grammaire et son exercice privilégié, la traduction, l'enseignement du latin a visé un autre objectif, dit « de formation intellectuelle », et que M. BREAL définit ainsi en **1891** :

« Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans l'autre, c'est obliger l'intelligence à bien se rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner **vigueur** et souplesse. » (*in Christian Puren 1988*)

En effet dans cette nouvelle optique, le procédé de mémorisation/restitution (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) a conservé une importance capitale que ce soit pour les morceaux choisis et les règles de grammaire que pour le vocabulaire. L'organisation idéale des études latines depuis le XVIIIème jusqu'au XIXème siècle peut être schématiser comme suit selon Christian Puren :

Forceet de constater donc que l'une des origines de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement du latin était dans le changement de perspectives, en effet de l'objectif « pratiqué » ou utilitaire ou Moyen Age, il devient à partir de la Renaissance « formatif ». Breal.M écrit à ce propos : « Pendant longtemps, le latin et l'instruction c'était tout un, l'instruction ne pouvant se donner sans le latin, et la littérature latine, soit sacrée, soit profane, constituant à elle seule toute l'instruction. » (*Christian Puren, 1988,p :23*)

Ainsi au début du XIXème siècle, de nouveaux objectifs de l'enseignement du latin furent visés à savoir la formation esthétique et intellectuelle, culture humaniste et

maîtrise de français. L'objectif formatif représente à cette époque-là le rôle principal, mais les interrélations entre les trois objectifs restent très fortes :

En effet les trois finalités de l'esthétique, l'intellectuel et le moral correspondent aux trois concepts du beau, du vrai, et du bien. Ces trois concepts fondent la philosophie de l'humanisme classique, on les retrouve dans la conception de l'Art en général et de la littérature en particulier. Et si l'élève était appelé à rédiger la composition littéraire pour couronner ses études latines, c'est justement parce qu'il était censé parachever par lui-même la formation aristocratique de « l'honnête homme » tel que la Renaissance et le Siècle des Lumières l'avaient défini.

On peut récapituler le principe de la MT comme une référence à une culture générale orientée vers les autres classiques : « On considérait que la lecture était une traduction mentale instantanée de la langue étrangère à la langue maternelle » (*in Christian Puren, Octobre 2006, Site internet de l'APLV*)

Mais à la fin du XIX^{ème} siècle et face à l'évolution des besoins et des mentalités, la place et le rôle de l'enseignement des langues anciennes seront remises en cause. Aussi les royalistes et les catholiques se mobiliseront-ils contre les républicaines qui réduisent l'importance des langues anciennes au profit des sciences et des langues modernes.

Et si l'enseignement du latin, non seulement comme on le voit dans ses objectifs mais également dans ses fonctions idéologiques et sociales, avait garanti le maintien de la place du latin et sa résistance au changement de sa méthodologie depuis le XVII, l'enseignement des LVE, ne pourra se renouveler qu'en s'opposant à lui. De grands principes de pédagogie générale fondent la réforme de l'enseignement des LVE.

Ils se caractérisent par l'application des méthodes actives qui restent d'ailleurs de nos jours à la base de tout enseignement moderne des LVE comme de toute pédagogie scolaire. Ces principes sont les suivants :

D'abord la prise en compte des capacités des élèves, de leurs intérêts et de leurs besoins. D'où les idées, en enseignement des LVE de sélectionner les premiers contenus thématiques dans le monde concret et familier des élèves, de progresser du facile au difficile, du connu à l'inconnu, du particulier au général. « Du Marsais » dit à ce propos :

« Le grand point de la didactique, c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres » (*in Christian Puren, 1988, P :28*)

Il est important de signaler aussi que les conteurs linguistiques étaient présentés dans des textes authentiques ou fabriqués, et non dans des listes. Il s'agit donc de la démarche inductive (de l'exemple à la règle) appliquée à l'enseignement grammatical. Le deuxième principe de la méthode directe c'est l'appel non seulement à l'intelligence des élèves mais aussi à leur appréhension directe par les sens. D'ailleurs beaucoup de méthodologues français se sont inspirés de cette « méthode intuitive pour permettre l'approche directe (sans passer par la langue maternelle) de la langue étrangère. La vue et l'ouïe sont les deux sens auxquels il est le plus facile de faire appel en classe. Le troisième principe de la méthode directe c'est la sollicitation permanente de l'activité des élèves qui utilise le dialogue oral professeur/élèves comme forme privilégiée du travail en classe, et le recours au jeu dans l'enseignement aux jeunes enfants.

Force est de constater donc que l'avènement de la méthodologie directe (qui est la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE) a été préparé par une évolution interne de MT dans les cours traditionnels à l'objectif pratique.

2- **La méthodologie directe** :

L'expression de « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes. Elle a été imposée officiellement dans l'enseignement secondaire français par les instructions officielles. Le principe direct fonde cette méthodologie pour l'opposer à la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction.

En effet à la fin du XIX^{ème} siècle, il y a eu un accroissement rapide d'une demande sociale d'enseignement des LVE. A.Chevalley, un an après la réforme de 1902, explique l'importance accordée à l'enseignement de ces langues dans le cursus scolaire. Georges Leygues, ministre de l'instruction publique qui a signé les instructions de 1901 et 1902 dit dans un discours à propos de ce changement de méthodes :

« Au temps où nous vivons, au XX^{ème} siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères » (*in Christian Puren, 1988 P :65-66*)

Ce que la société de l'époque demandait aux LVE, ce n'est plus d'être comme dans la MT scolaire un instrument de cette culture littéraire ou de formation intellectuelle mais plutôt un outil de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérent au début du XX^{ème} siècle. L'évolution des besoins sociaux et de la fonction sociale assignée à l'enseignement des LVE provoque l'apparition d'un nouvel objectif dit « pratique » de maîtrise de la langue comme instrument de communication.

Les instructions de 1901 soulignent bien ce mécanisme :

« L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit **d'atteindre** du zèle et du savoir de nos maîtres. Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire. Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué. La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré. Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle. Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe. » (*in Christian Puren, 1988 P :67*)

« La méthode naturelle » va servir à justifier dans la MD l'ensemble de ses grands principes. Ces derniers sont présentés par Christian Puren comme suit (P :75) :

a- La méthode directe et intuitive :

L'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, en gestes et les expressions de ses proches.

b- La méthode orale :

La seule réalité linguistique reste pendant longtemps pour l'enfant exclusivement audio-orale.

c- La méthode active :

L'enfant apprend à parler en parlant, le moteur de cette activité est le besoin, l'intérêt ou le plaisir, et son objet le monde familier et concret qui l'entoure et sur lequel il peut agir.

d- La méthode imitative :

L'enfant apprend en imitant avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches et la méthode répétitive : les formes linguistiques se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanent et intensif. Ainsi les instructions de 1901 soulignent que par la suppression de la traduction, la méthode directe se rapproche de la méthode naturelle. Elle fait appel à un jugement et à la raison de l'élève ; elle invite à réfléchir sur le mécanisme de la langue étrangère. En d'autres termes, elle prend soin de constituer un enseignement grammatical solide, sans lequel elle serait indigne de figurer dans nos écoles.

De même les instructions de 1902 avancent :

« Il va de soi d'ailleurs que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues, elle [la MD] doit être employée comme une vraie méthode c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation contraire. » (*Christian Puren, 1988, p:76*)

Pour décrire la cohérence interne de la méthodologie directe, il est intéressant de le faire à partir de la corrélation et la relation réciproque entre les différentes méthodes qu'elle met en œuvre. L'application simultanée des trois méthodes qui constituent le noyau dur de la MD (les méthodes directe, active et orale) nécessite à son tour le recours à plusieurs autres méthodes complémentaires : interrogative, intuitive, imitative et répétitive. On remarque donc que le grand postulat de la MD, c'est l'homologie nécessaire entre la fin et les moyens. Et si l'enseignement/apprentissage doit se faire directement sans utiliser l'intermédiaire

du français, c'est parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement sans traduction mentale. La MD permet donc d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ pour obliger l'élève à inventer de nouveaux procédés et techniques de présentation, d'explication et d'assimilation. Aussi va-t-elle amener les méthodologies à imaginer de nouveaux exercices d'entraînement grammatical de type direct que l'on retrouve dans tous les cours de langue à savoir les exercices de substitution, de permutation...

On peut récapituler comme suit le principe de la MD selon Ch Schweitzer :

« La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres, à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications, à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres. » (*Christian Puren, 1988 P :82*).

Cependant plusieurs méthodologues sont conscients que le recours à l'interdiction n'est ni souhaitable ni applicable dans la pratique. L'inspecteur général J. FIRMERY suggère dans un article de 1905 une sorte de traduction/explication qui soit différente de celle utilisée dans la MT dans la mesure où il faudrait éviter le mot à mot : La même attitude avait été adoptée par A. GODART en 1903. Ce dernier constate que : « Sur les blocs compacts que sont certaines périodes [en langue allemande], la lecture directe n'a guère de prise. » (*Ibid P :83*)

Ces divergences, ces ambiguïtés et ces flottements concernant le problème de la traduction (explications vont mieux se sentir sur les praticiens, c'est pourquoi en matière d'enseignement littéraire la traduction sera utilisée comme procédé complémentaire.

Les instructions de 1908 le soulignent bien :

« La correction des versions fournira au maître des précieuses applications du principe qui doit inspirer tout son enseignement littéraire, à savoir : que l'étude d'un texte ne se sépare pas de celle de la langue, qu'elles se pénètrent et se complètent l'une l'autre, qu'entre la pensée et l'expression aucun divorce n'est possible, que le rythme, la physionomie propre des mots et les associations d'idées et de sentiments qu'ils éveillent dans la langue étrangère collaborent à donner au texte son caractère et sa valeur unique, sa puissance d'évocation ou de suggestion esthétique, et que l'on ne peut pleinement percevoir ceux-ci que dans et par les mots mêmes de la langue étrangère. » (*Ibid P :85*)

Cette version se voit attribuer deux autres fonctions :

« L'exercice qui pourra le mieux, dans les diverses sections de Première et de Seconde, donner à la connaissance de la langue et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu'ils ne sauraient acquérir autrement, c'est la version. Il importe de lui consacrer dans la section B et D une heure par semaine ; elle sera dans la section A et C le principal devoir de la classe [...] Le professeur attachera une importance particulière non seulement à la précision de la traduction, mais à sa bonne tenue littéraire. » (*Ibid P :85*)

Force est de constater que par rapport au silence des instructions antérieures, il y a une évolution évidente et un certain retour à la méthode de la traduction traditionnelle qui visait justement l'enseignement de la langue étrangère et le perfectionnement et la maîtrise de la langue maternelle.

« Dans le traitement pédagogique des textes littéraires en second cycle direct, qui sera comme nous le verrons calqué sur « l'explication littéraire » en français langue maternelle, la constante mise en rapport de la forme et du fond exigeait en effet une compréhension parfaite et détaillée du texte étranger, difficile à obtenir par la seule méthode directe : l'application de la méthode directe à l'enseignement du second cycle s'est donc faite au prix d'une « adaptation », d'un « assouplissement », d'un « ajustement » de la MD [...] en 1908 déjà la doctrine officielle elle-même s'inscrit dans un processus réactionnaire ... que le contexte pédagogique de l'après-guerre amplifiera, et qui aboutira à la définition d'une nouvelle méthodologie officielle, éclectique : c'est la « méthodologie active » » (*Ibid, P :85*)

On remarque donc que les méthodologues directs vont étendre après 1902 le champ d'application théorique de la MD à l'étude des textes littéraires, de la littérature et de la civilisation. D'ailleurs parmi les problèmes internes rencontrés par la MD et outre l'insuffisance de la psychologie de l'apprentissage, l'insuffisance de la pédagogie générale de référence et autres, on trouve également l'insuffisance de la description culturelle de référence qui réduit les contenus de civilisation et qui, surtout rend impossible toute articulation entre enseignement linguistique et enseignement culturel.

3- **La méthode active :**

C'est une méthode qui a été préconisée par les instructions officielles de 1925, 1938 et 1950 et utilisée dans l'enseignement scolaire français des LVE.

Elle est aussi connue en France sous d'autres noms « Méthodologie éclectique », « méthodologie mixte » et on la considère comme une synthèse et une « combinaison » entre la MD et la MT :

« Tous les témoignages concordent en effet au sujet de la très grande variété des pratiques de classe en premier cycle durant la période de la MA : elles vont depuis l'application rigoureuse des méthodes directe et orale jusqu'à un retour pur et simple à la MT scolaire, en passant par toutes les combinaisons plus ou moins empiriques imaginables (dont celle recommandée par les instructions officielles). » (*Christian Puren, 1988, p : 144*).

Selon Puren, cette confusion terminologique et notionnelle n'est pas du au hasard mais plutôt elle incombe à l'incapacité des méthodologues à contrôler la diversité des pratiques de classe et les divergences de point de vue qui les séparent eux-mêmes. En 1956 P. Legouis avance que :

« Malgré les précautions prises au début [lors de la réintroduction de la version comme exercice littéraire de second cycle en 1908], on pouvait prévoir le résultat final : aujourd'hui la version

règne en maîtresse dans l'enseignement des langues vivantes. Elle s'est assurée la meilleure part au baccalauréat, et de haut en bas elle a gagné toutes les classes. » (*Christian Puren, 1988, P :144*)

Néanmoins J. BERA au contraire se plaint en 1959 de l'application trop stricte de la MD :

« La méthode directe, telle qu'elle se pratique encore quelquefois, sans aucun contrôle de la mesure de compréhension, engendre les pires confusions. » (*Ibid p : 144*).

On remarque donc que si l'accord ne s'est pas fait concernant cette méthodologie c'est à cause des divergences entre méthodologues et professeurs sur le contenu à donner à la méthodologie mixte, autrement dit sur « le dosage », « la fonction » et « la répartition » sur les différentes années de cours des procédés et techniques directs et indirects.

Cependant, en dépit de toutes les divergences des points de vue concernant la MD, les méthodologues étaient presque unanimes concernant la nécessité d'abandonner la MD des instructions de 1901 et 1902.

R.Villard exprime bien cette volonté à travers sa citation de 1928 :

« La méthode directe", telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature» (*Ibid, P : 145*)

L. LIEUTAUD illustre cette conscience qu'avaient alors les méthodologues de créer quelque chose de nouveau :

« Ce n'est pas de la méthode directe pure, puisque nous ne prononçons aucun ostracisme contre la langue maternelle, encore moins de la **méthode indirecte**, puisque nous commençons toujours nos leçons par l'explication en langue étrangère. Peut-être le mot « méthode mixte » conviendrait-il et cependant quelle différence entre ces classes de début où la traduction, correcte sans plus, joue un rôle tout à fait secondaire, et celles où la version devient un exercice littéraire, servant non

seulement à l'acquisition du vocabulaire étranger, mais à l'étude du français, à l'assouplissement de l'esprit et au développement de la culture ! Il nous semble que notre méthode a conservé sinon la lettre, du moins l'esprit de la méthode directe, qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie [...]. Mais le mot, après tout, est secondaire ; c'est la chose qui importe. » (*Ibid*, p :145)

Cette citation est importante dans la mesure où elle montre la rupture et la continuité par rapport au passé. Christian Puren résume « l'esprit » de la M.A en « philosophie de l'équilibre » entre les corrections de certains excès et insuffisances avérées de la MD et le souci de ne pas retomber dans les défauts de la MT. L'auteur de l'instruction du 30 avril 1931 estime que :

« Pour les langues vivantes, il n'y a guère à ajouter aux instructions de 1925. Il semble que [...] l'équilibre se soit actuellement établi entre la méthode directe, dont on avait abusé, mais qu'il ne saurait être question d'abandonner, surtout pour les débuts, et une méthode d'enseignement plus théorique et plus suivie, par la grammaire et par les textes » (*in Christian Puren, 1988, P : 153*)

Cet équilibre est à noter également entre les différents objectifs fondamentaux de l'enseignement des LVE :

« Ce qui importe avant tout est d'assurer dès maintenant [...] l'accord que cette réforme a voulu établir entre l'acquisition pratique de la langue et la culture. C'est à cet équilibre qu'il convient de s'attacher, en tenant avec une fermeté égale les deux bouts de la chaîne. » avance A. GODART expliquant le sens même de l'instruction de 1925

Aussi entre l'apprentissage mécanique et celui réflexif. Il faut selon l'instruction de 1938 que le professeur effectue un « difficile dosage » qui permette « d'équilibrer la part de l'analyse et celle de l'enseignement direct et actif, exercer de pair et de front l'intelligence et les réflexes ». (*In Christian Puren, 1988, P :153*)

Bref la nouvelle méthodologie veut réaliser un équilibre entre la prise en compte de l'évolution des théories de références qui pousse à l'innovation et à l'expérimentation et la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage scolaire.

En 1947 P.Berger définit le mieux la méthode active :

« L'esprit de synthèse allié au sens de la mesure ». (*Ibid, p :153*)

Pour conclure on peut énumérer les caractéristiques pratiques des méthodes actives :

- a) Il y a activité des sujets à former.
- b) Ces sujets ont une motivation intrinsèque.
- c) Le travail de groupe est privilégié.
- d) Le moniteur joue un rôle de facilitateur, de catalyseur.
- e) Le contrôle prend la forme d'une auto-évaluation des individus ou des groupes.

On peut constater donc que la pédagogie de référence de la MA reste identique à celle de la MD c'est pourquoi l'on peut reprendre à propos de cette méthodologie l'insuffisance de la psychologie de l'apprentissage et des descriptions grammaticale, lexicale, et culturelle de référence : « Et comme la présence à l'intérieur de la MA des deux tendances, culturelle et pratique, réactualise constamment le vieux débat entre la MT et la MD, on a l'impression que celui-ci se répète indéfiniment. » constate Christian Puren.

Ceci donne une forte impression d'une stagnation totale des positions théoriques affichées et des problèmes pratiques rencontrés et par conséquent le débat tourne en rond sans parvenir à progresser ou à avancer et ceci se répercute négativement sur les expériences qui ne font que s'accumuler inutilement sans déboucher sur l'innovation ou le changement collectif.

Selon Puren « Si le débat interne à la MA tourne ainsi en rond pendant un demi-siècle, c'est d'abord parce que les données de la question didactique restent inchangées : les objectifs, les théories de référence et les situations d'enseignement/apprentissage, qui constituent les seuls moteurs possibles du changement méthodologique, ne subissent aucun bouleversement pendant toute cette période. » (*Christian Puren, 1988 P :182*)

Outre ces facteurs même les auteurs du changement n'étaient pas prédisposés à assumer les tâches qui leur étaient assignées. Les enseignants, dans la majorité, étaient loin de la réflexion et de l'expérimentation didactiques, et les inspecteurs généraux, trop souvent soucieux d'occulter les divergences, ne posaient pas clairement les problèmes, et au lieu d'encourager les expériences hardies, et de s'ouvrir aux remises en question et aux nouvelles interrogations, ils maintenaient un semblant d'harmonisation de pratiques.

Tout ceci explique la réticence de certains didacticiens français actuels à reconnaître l'existence de la MA en tant que la méthode originale et on comprend pourquoi l'apparition de la MAV en didactique scolaire des LVE dans les années 1960 a été ressentie comme une véritable bouffée d'air pour les méthodologies et vécue : « Comme l'occasion inespérée de s'arracher enfin à une problématique qui leur semblait sclérosée. Et comment ce demi-siècle de MA a été sans doute responsable en grande partie de leur totale absence d'intérêt. » (*Ibid, p :182*)

4- **Les méthodes audio-orales et audio-visuelles :**

La méthode audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Elle se présente comme réaction contre le flou linguistique des méthodes directes et actives. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la MAO en s'inspirant de la « méthode de l'armée » créée par le linguiste « Bloomfield ».

En France, les méthodes audio-visuelles se développent à partir des travaux de Guberna (Zagreb) et de l'équipe de Gedif (Saint Cloud). Elles s'inscrivent aussi dans le structuralisme européen qui part de Ferdinand de Saussure et de son disciple, Charles Bally, dont l'apport a été essentiel dans le domaine de la langue parlée. La méthodologie structure globale audio-visuelle se fonde sur deux courants théoriques : La linguistique structurale et la psychologie béhavioriste. Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie à savoir la langue parlée en usage. Le second apport réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système.

Quant à la psychologie béhavioriste, en particulier, la théorie du conditionnement du « skinner », les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement une conception de la langue comme un réseau d'habitude, un jeu d'associations entre des stimulus et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale. Ces fondements théoriques confèrent aux méthodes audio-visuelles un caractère de scientificité à la fois dans le choix des contenus enseignés et dans le processus d'acquisition qui met l'accent sur le montage d'habitudes verbales excluant la production d'erreurs.

Quant aux choix méthodologiques et contrairement aux méthodes traditionnelles, les méthodes audio-visuelles, tout comme la méthode directe, accordent très largement la priorité à l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition, néanmoins elles privilégient la notion de « modèle » à imiter, dans des exercices « structuraux » travaillés au laboratoire de langue tout en retardant l'apprentissage de l'écrit conçu comme un prolongement de l'oral. En ce qui concerne les contenus, ils sont répartis selon un critère de difficulté : La progression s'organise en allant du plus simple au plus complexe.

Les difficultés sont réparties au fil des leçons et chaque leçon est centrée sur un nombre limité de structures. En ce qui concerne l'organisation des leçons, elle a eu un caractère systématique et les différentes phases se succèdent selon le même ordre : à savoir la présentation du dialogue enregistré et des images fixes, l'explication du dialogue par séquences, la mémorisation, l'exploitation qui se fait soit à partir des images soit à partir des exercices structuraux et la dernière phase est celle de la transposition qui permet à l'élève d'utiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes.

Force est de constater donc que le langage dans cette méthode est un « comportement » qui ne peut être acquis que dans la pratique et le fait d'enseigner une langue vivante n'est autre que la manipulation des formes syntaxiques afin que s'implante progressivement un système de reflexes et ceci conditionne les réactions des élèves selon un effort méthodique.

Par conséquent l'ordre immuable de l'apprentissage est le suivant : l'élève doit écouter, puis parler, ensuite lire puis écrire : Il s'agit en effet des exercices de répétition ou d'imitation à partir desquels les apprenants devraient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques. Le langage aussi n'est qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement.

D'une manière générale des choix opérés dans ce type de méthodes laissent assez peu de place à l'initiative de l'élève ; on lui demande surtout d'acquérir les comportements adéquats à chaque type d'exercices. Un des postulats de départ implique que ce qui est enseigné est appris par l'élève et qu'il peut produire sans erreur les énoncés compris. La progression du simple au complexe consiste à proposer à l'élève une difficulté après l'autre en atomisant la langue et ceci pose problème lorsque l'élève se trouve dans une situation réelle qui lui impose de

mobiliser plusieurs savoir-faire en même temps et d'effectuer lui-même la relation entre tous les éléments appris pour accomplir une tâche réelle dans la langue étrangère.

Il va sans dire donc que l'exposition à la langue, telle qu'elle est prévue dans les méthodes audio-visuelles, doit permettre à l'élève de produire des énoncés corrects mais également de se construire seul un système qui n'est pas explicite. Et c'est l'organisation même du contenu à enseigner, la rigueur de la progression et les activités destinées à fixer des structures qui font appréhender à l'élève le fonctionnement de la langue étrangère.

Par conséquent certaines habitudes de l'élève dans sa langue maternelle, par exemple l'utilisation de règles grammaticales, ne sont pas réinvesties dans les méthodes audio-visuelles. C'est pourquoi dès 1966, des critiques commencent à être formulées à l'égard des méthodes audio-visuelles. En effet « Noam Chomsky » met en doute l'efficacité des théories de référence dans le cadre de l'enseignement des langues :

« ... Il est difficile de croire que la linguistique ou la psychologie aient atteint un degré de connaissance théorique qui leur permettent de servir de base à une « technologie de l'enseignement des langues » » (*in N.Chomsky 1972, p : 6*).

Par ailleurs le type de langue et surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignés de la réalité et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère est très déroutant pour l'élève. Ce décalage est signalé par Louis Porcher comme suit :

« L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité ; en effet le type de situation présentée est presque toujours le même : deux à quatre personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés. » (*Porche Louis 1981, p : 25*)

Ainsi le contenu socioculturel que véhiculent ces méthodes est-il réducteur et il reflète peu la diversité des groupes sociaux. De surcroît la priorité donnée à l'acquisition de structures d'une manière mécanique peut aboutir à minimiser le rôle du sens, enjeu de la communication en langue étrangère. Et puis la rigidité de la démarche audiovisuelle avec ses règles peut, au lieu d'être sécurisante pour l'élève, provoquer la démotivation. En effet les activités répétitives, les personnages et les situations stéréotypées ainsi que le caractère automatique des exercices sont autant de facteurs qui ont remis en cause la méthode par les linguistes eux-mêmes.

Enfin les méthodes audio-visuelles conçues essentiellement pour les adultes et dans le cadre d'un enseignement intensif ont donné des résultats décevants dans un cadre scolaire et n'ont pas apporté des solutions pour des publics avancés. Leur rigueur et leur caractère systématique se prêtent mal à une utilisation souple ou à une adaptation.

Quant au texte littéraire, la prééminence de l'oral sur l'écrit eut pour effet de le substituer par un dialogue initial sur lequel se construit la cohérence de l'unité didactique et ce sont les approches communicatives qui vont contribuer à le réhabiliter quoiqu'elles valorisent les documents authentiques.

De l'avis de Cuq, ce dernier est la plupart du temps : « Utilisé comme prétexte pour développer la compréhension de l'écrit, et comme déclencheur de l'expression orale » (*Reine Berthelot, 2011*).

5- **L'approche communicative :**

L'approche communicative est un terme de la didactique des langues qui correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.

Les prémices de l'approche communicative remontent aux travaux de Noam Chomsky. Ce critique a révolutionné le monde de la linguistique.

En effet, à l'heure où les théories structuralistes étaient en plein essor, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres (travaux de Saussure et Skinner), Chomsky intervient et contredit ces approches traditionnelles en introduisant le concept de "Langage Acquisition Device" (littéralement traduit par "dispositif d'acquisition du langage").

Selon Chomsky, tout être humain possède une capacité innée à fonction intellectuelle spécifique. Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Pour lui, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique "grammaire universelle".

De ces concepts découlent les prémices des théories constructivistes et des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. Ainsi apparaît le concept d'interlangue, basée sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à sa maîtrise parfaite de la parole.

En fait l'enfant construit progressivement son propre langage en partant d'une phase de surgénéralisation des règles syntaxiques et en aboutissant petit à petit à une maîtrise ajustée de la parole. Ces nouvelles observations amènent à penser qu'il en va de même pour tout apprenant d'une langue étrangère qui, pour favoriser son apprentissage doit construire progressivement son propre langage interne et évoluer naturellement en communiquant.

L'évolution de ces théories linguistiques a permis d'instaurer un champ favorable à l'avènement de l'approche communicative. Cette approche vise à donner à l'apprenant l'occasion de dire et de faire dans des situations de communication orale

et écrite et préconise une analyse de ses besoins langagiers. En 1975, les traits caractéristiques de l'approche communicative se dessinent réellement lorsque le conseil de l'Europe définit le « Threshold Level » (Niveau Seuil) pour l'anglais qui servira de modèle pour toutes les langues.

En effet le « niveau seuil » du Conseil de l'Europe s'est inspiré des préoccupations militaires des Etats Unis de l'après-guerre qui cherchaient à communiquer efficacement dans les pays étrangers. Aussi il fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être très rapidement opérationnel.

Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon les besoins minimaux. On parle alors de méthode notionnelle/fonctionnelle qui cherche à analyser dès le début de l'apprentissage les besoins langagiers.

L'intitulé de la première méthode de ce type l'indique bien : Archipel.

Un Archipel, est en fait un ensemble de petites îles dans lesquelles on peut naviguer à loisir selon ses désirs et ses besoins :

« Nous n'avons pas voulu faire le choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte et donc responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments psychologiques et cognitifs différents de construire leur compétence. » (*Courtilon, Janine, 1982 p : 6*)

En cela, la méthode se rapproche beaucoup des méthodes utilisées en français sur objectifs spécifiques (FOS). Ce dernier vise l'efficacité dans un temps limité. Il cherche à développer des stratégies d'enseignement pour être fonctionnel. Les fonctions sont une liste de savoir-faire langagiers qui permettent d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger comme « se présenter », « demander son chemin », « acheter un billet de train », et elles

s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que « le temps », « l'espace », « les sentiments », « les relations sociales ».

Le niveau seuil, en fait n'a pas de visée méthodologique dans la mesure où il constitue un référentiel de programmes à savoir un ensemble de ressources calibrées à partir desquelles il est possible de construire des programmes d'enseignement, différents mais comparables. En cela, il est destiné à contribuer à créer avec les niveaux seuils relatifs à d'autres langues d'Europe une culture éducative des langues partagées.

Vue sous cet angle l'approche communicative de l'enseignement des langues correspond, en large partie, à une nouvelle forme de demande sociale, correspondance qui peut en favoriser la diffusion et l'implantation. La compétence en langue étrangère étant passée, les utilisateurs attendent d'un enseignement qu'il leur permette d'acquérir un savoir-faire immédiatement ou rapidement réinvestissable, ceci dans une durée et à des rythmes compatibles avec la gestion de leur propre capital-temps. Ce phénomène se vérifie clairement pour les langues internationales, tout particulièrement pour l'anglo-américain dont on attend profit professionnel et réussite sociale. Ces attentes constituent autant d'arguments pour la mise en place d'une méthodologie réaliste comme l'approche communicative qui raccourcit la distance vécue entre apprendre et utiliser, rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelle des langues.

Les fondements de l'approche communicative sont traduits par :

- D'une part l'emploi de supports authentiques ou présentant de la vraisemblance et de la pertinence sociale.

La définition la plus courante du document « authentique » de quelque nature qu'il soit (oral, visuel ou audiovisuel) est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques.

- D'autre part, le traitement de la grammaire : Le travail grammatical fait une large part à la grammaire explicite, contrairement aux méthodes S.G.A.V qui préconisaient une grammaire implicite inductive : En effet l'approche communicative sollicite considérablement les capacités supérieures du processus cognitif : observation, réflexion, analyse, ayant comme objet certains phénomènes linguistiques présentés dans un corpus.

Ces démarches visent à mener les apprenants à une formulation de leur découverte du fonctionnement de la langue, ou à la découverte du fonctionnement du corpus proposé. Ce sont des exercices dits de conceptualisation grammaticale.

La conceptualisation est en elle-même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés en situation authentique de classe : la situation de recherche active. Mais elle est fréquemment suivie d'explications de type relativement traditionnel et donne lieu à des exercices de systématisation des acquis. L'approche communicative s'intéresse également à la grammaire « en situations » : grammaire de l'oral et de l'écrit : grammaire textuelle ; grammaire situationnelle.

6- **L'approche actionnelle :**

Après l'approche communicative des années 80, se développe depuis le milieu des années 90, une nouvelle approche pédagogique appelée « approche actionnelle ».

En effet l'approche communicative (AC) avait été nommée ainsi parce que l'objectif social de référence de cette méthodologie était de former les apprenants à communiquer en langue étrangère (L2). Le choix de l'application « Perspective actionnelle » (PA) est fait par les auteurs du cadre européen commun de référence pour

les langues (désormais CECRL). Le cadre est en fait un document publié par le conseil de l'Europe en 2001. Il définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

Ces niveaux constituent actuellement la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. En France, ils sont repris dans le code de l'éducation comme niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées. L'objectif affiché dans ce document est en effet la formation d'un « acteur social » et tous les nouveaux concepts clés : compétence, contexte, texte, domaines et stratégies y sont définis par rapport à des termes appartenant à un champ sémantique ; acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche.

Pour désigner l'ensemble de ce champ, les auteurs du CECRL utilisent actuellement un terme générique sous forme substantivée, celui de « l'agir ». Pour « l'agir », ces auteurs s'arrêtent sur des notions de base, indispensables à la réussite d'une tâche à savoir :

- **La compétence** : « L'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent *d'agir*.
- **Le contexte** : renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physique et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les *actes* de communication »
- **Texte** : « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, d'*activités* langagières au cours de la réalisation d'une tâche. » ;
- **Domaine(s)** : « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des *acteurs* sociaux. » ;

- **Stratégie** : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'*opérations* choisies par un individu pour accomplir une *tâche* qu'il se donne ou qui se présente à lui. »
- **Tâche** : « est définie comme tâche toute visée *actionnelle* que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »

En effet la PA (perspective actionnelle) conçoit le découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière. Ces activités de communication langagière, peuvent relever de :

- La réception : écouter, lire.
- La production : s'exprimer oralement en continu, écrire.
- L'interaction prendre part à une conversation.
- La médiation (notamment activités de traduction et d'interprétations).

L'expression « Activité de communication étrangère » empruntée à la terminologie utilisée dans le texte du cadre européen commun de référence pour les langues, est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement à compétence : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. Ainsi parlera-t-on désormais de « groupes d'activités de communication langagière » au lieu de « groupes de compétence ».

Le terme de compétence servira à désigner des composantes plus générales : compétences sociolinguistique, pragmatique ou encore linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) sans oublier la composante culturelle (tout ce qu'il convient de connaître de ou des pays où la langue est parlée

et de la culture qui leur est propre, faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement.

Quant à la notion de *tâche*, elle est à relier à la théorie de l'approche *actionnelle* du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social.

Ceci peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter l'adhésion dans une négociation). Dans cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité (exemple du livre), en partie (cas de la notice de montage) ou pas du tout. En fait la compétence linguistique est un type qui entre dans la réalisation de tâches.

Force est de constater donc que la somme de niveaux de maîtrise de compétence (langagières ou non langagières) entrent dans la réalisation des tâches. Cette approche a des incidences sur les apprentissages et leur conception car cela veut dire qu'il faudrait se servir des activités langagières et les croiser, hiérarchiser les difficultés et associer le dire au faire.

Pour ce qui est de la compétence, le cadre la redéfinit, elle prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées selon les niveaux (de A1 jusqu'à C2) :

- a-** La composante linguistique,
- b-** La composante sociolinguistique,
- c-** La composante pragmatique,

La composante linguistique est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a une relation avec les savoirs et les savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.

La composante sociolinguistique : (très proche de la compétence socio-culturelle) : elle est très importante dans la mesure où la langue, dans ce qu'on en fait, est un phénomène social. Parler n'est pas uniquement faire des phrases, mais des traits relatifs à l'usage de la langue entrent en jeu comme les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les dialectes et autres.

Pour ce qui est de la composante pragmatique, elle renvoie à l'approche actionnelle et au choix des stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer les discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

On peut récapituler ce qui précède comme suit :

« Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) ». (CECRL, 2001)

Certains experts du Conseil de l'Europe considèrent l'approche actionnelle comme une sorte de prolongement naturel de l'approche communicative. C'est le cas de *John Trim*, qui écrit dans le Guide pour les utilisateurs de CECRL que : « L'apprentissage fondé sur la tâche est tout naturellement une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. » (CECRL, 2001, P : 47)

Une telle interprétation s'explique (selon Christian Puren) par au moins deux raisons chez les didacticiens anglo-saxons :

- 1- D'une part l'orientation Task Based Learning (TBL) (La tâche de l'apprentissage de base), qui combine historiquement l'approche communicative et l'approche par les tâches.

En effet la tâche est un élément de travail de classe qui engage les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction en langue cible, en contenant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme.

2- D'autre part le TBL a lui-même évolué pour les mêmes raisons qui ont fini par provoquer l'émergence de la perspective actionnelle dans le CECRL.

Cette évolution s'est logiquement accélérée après la publication de ce document en 2001 vers une conception des tâches non plus simulées, mais réelle, non plus simples mais complexes, de manière à donner plus d'authenticité à la communication en classe, ce qui a conduit logiquement les didacticiens à élargir leur typologie des tâches jusqu'à des activités relevant de la pédagogie du projet. Pilar Melero Abadia, une didacticienne espagnole présente « l'enseignement communicatif par les tâches » comme suit :

« L'enseignement communicatif au moyen des tâches n'est ni une approche ni une méthodologie, c'est une proposition des langues étrangères. Ce nouveau procédé pédagogique est né de la recherche de processus de communication réels en classe, et il se centre sur la manière d'organiser, mettre en séquences et mener à bien les activités d'apprentissage en classe [...] Toute tâche doit être significative, motivante et proche de la réalité des apprenants. Elle doit être négociée et susciter l'apprentissage autonome et les stratégies d'apprentissage.

Elle doit impliquer le travail coopératif et intégrer des tâches de différents degrés de réalisation pour qu'on puisse tenir compte de la diversité des niveaux de compétence parmi les apprenants [...] les deux modalités les plus répandues des l'enseignement communicatif par les tâches, prenant en compte sa durée, l'implication des apprenants et la dynamique de la classe, sont les tâches et les projets » (*in Vademécum para la formacion de profesores. Enseñar español comce segunda lengua 2004, P : 703-704, traduit par Christian Puren, www.aplv-languesmodernes.org*)

On peut constater donc qu'il y a un passage immédiat d'une configuration didactique à une autre entre l'AC et la PA, tant d'un point de vue de l'objectif social langagier (passe de l'interaction à la co-action) que culturel (on passe de l'interculturel au co-culturel).

Le CECRL conçoit donc la PA comme « une représentation » d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donne leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujets qui se mobilisent en vue de parvenir à un résultat déterminé (*CECRL, 2001 p : 15*)

Ainsi, afin de ne pas transformer la classe de langue en lieu de redondance et que l'apprenant ne soit pas un simple consommateur et usager de la langue française dans un avenir souvent incertain, la perspective actionnelle propose de nouvelles démarches didactiques. Elle prend en compte « Les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ». (*CECR, 2001, p : 15*)

Ainsi l'apprenant doit parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but fixé et ceci n'est possible que s'il met l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global : Puren Christain évoque des questions importantes concernant la perspective actionnelle, il s'agit de l'authenticité des tâches d'apprentissage et de l'agir comme action sociale.

Ces deux éléments coïncident avec les théories sociocognitives de l'apprentissage qui insistent sur la fonction d'incitation et d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel.

6-1- La notion d'agir social en tant qu'apprentissage

Actuellement les grandes organisations internationales comme l'UNESCO, OCDE ou encore l'union européen insistent sur la formation continue dans l'environnement socio-professionnel. L'une des compétences décisives des acteurs devient alors la capacité à apprendre.

En effet l'apprentissage dans les environnements de plus en plus complexes et concurrentiels, devient un impératif dont les entreprises elles-mêmes ne peuvent se passer (c'est un thème très présent en management depuis des années, d'ailleurs on commence à parler d'entreprises apprenantes) :

« Or il se trouve qu'une classe de langue culture est par nature, une authentique « entreprise apprenante » et que l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère exige la mise en œuvre de compétences telles que la capacité à travailler en groupe, à prendre des risques à non seulement admettre l'erreur chez soi et chez les autres mais à en tirer profit pour tous ; à affronter l'inconnu, l'incertitude et le complexité, à réfléchir sur ces activités et stratégies (métacognition) ainsi que sur ses productions (conceptualisation), à s'auto- et co-évaluer ; autant de compétences qui sont précisément celles désormais exigées d'un collaborateur qui ne soit pas un simple « employé », mais un véritable acteur au sein de son entreprise. » (*in Christian Puren, www.aplv-langues modernes.org, P : 7/31*)

Force est de constater donc que le cours de langue étrangère ne peut être conçu comme seul comme outil langagier de communication ou d'action spécifiques mais aussi et surtout comme « une partie intégrante de la formation à la culture de l'agir professionnel. » (*Ibid*)

6-2 L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention :

En ce qui concerne les tâches collectives centrées sur l'apprentissage de la langue, la conduite de la classe et des projets pédagogiques, les auteurs du CECRL les considèrent comme des composantes de l'action sociale. Dans ce sens enseignants et apprenants doivent utiliser la langue cible comme « convention » et non comme « simulation ».

On retrouve cette notion essentielle de Convention dans les nouvelles situations sociales d'usagers de référence du CECRL, il s'agit en effet de la notion « *du vivre ensemble* » (dans une société multilingue et multiculturelle) et de travailler ensemble. Les langues communes de co-action en milieu multilingue sont en fait des langues « *conventionnelles* ».

La perspective de l'agir social appliquée à la classe de langue en milieu scolaire permet, en effet aux didacticiens et aux enseignants de revenir à un critère fondamental de la pédagogie, en réintégrant l'usage en classe de la langue étrangère d'un ensemble de conventions scolaires qui passent entre l'enseignant et ses élèves dans le cadre de ce que les didacticiens appellent le « *contrat didactique* »

EMILE Perrichon (2008) s'est basé sur son expérience de conduire plusieurs projets dans des pays différents au sein des classes de FLE avec des apprenants de cultures différentes et il distingue trois types de contrat qui lui paraissent indispensables pour mettre en œuvre la pratique de la pédagogie du projet :

- *Le contrat d'apprentissage* : ce type de contrat est à mettre en relation avec les objectifs moyens, procédures et avec les résultats en termes d'apprentissage individuel de la langue-culture : maîtrises de grammaire, de champs sémantiques, des types et genres textuels, des codes culturels.
- *Le contrat didactique* : Il concerne les objectifs, les méthodes, les moyens, les procédures et les résultats collectifs en terme de relation d'enseignement

(apprentissage : formation au travail de groupe, règles du travail collaboratif en classe, utilisation de la langue 1 et de la langue2).

- *Le contrat social* : Ce genre de contrat va au-delà du cadre scolaire pour prévoir l'impact recherché par l'apprentissage au sein des classes dans la répartition des contacts à établir avec des personnes extérieures dans le cadre de la réalisation de projets à dimension sociale.

Il est indéniable donc que les trois types de contrats présentés ci-dessus couvrent les trois types d'agir d'enseignement-apprentissage qui sont recherchés par la nouvelle perspective actionnelle à savoir l'agir individuel d'apprentissage, celui de l'agir social d'usage, auquel il faut ajouter l'agir d'enseignement.

L'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, des agir fonctionnellement artificiel.

D'aucun considèrent les tâches d'apprentissage comme artificielles. Cependant en didactique de la langue et communication (DLC), cette artificialité correspond à l'aide spécifique que peut apporter un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue par rapport à une situation d'acquisition naturelle.

Christian Puren parle « d'artéfact » comme les béquilles, le pont routier, les lunettes qui aident à marcher à circuler, à voir et même à vivre dans le cas du pontage cardiaque et il considère l'enseignant, en tant que concepteur de dispositif d'apprentissage comme *un ingénieur* c'est-à-dire un inventeur « d'artéfact ». Un « professionnel de l'artificiel fonctionnel » pour reprendre l'idée d'Herber A.Simon dans son ouvrage (*Science des systèmes, Sciences de l'artificiel, 1969*)

Puren considère cet auteur comme l'une des grandes références épistémologiques de la DLC. Pour récapituler ses idées, il lui emprunte la citation suivante :

« Le monde artificiel se définit précisément à cette interface entre les environnements internes et externes ; il nous révèle comment atteindre des buts en adaptant les premiers aux secondes. Le domaine d'étude de ceux qui œuvrent dans l'artificiel est l'analyse des mécanismes par lesquels se réalise cette adaptation des moyens aux environnements. Au centre de cette analyse, nous trouvons justement le processus de la conception. [...] Les sciences naturelles s'intéressent au comment des phénomènes tels qu'ils sont. [...] La conception, en revanche, s'intéresse au comment des phénomènes tels qu'ils pourraient être, à l'invention d'artefacts permettant d'atteindre des buts. »
(A.Simon 1969, pp. 115- 116)

On comprend donc que le champ didactique est un « monde artificiel » et il fonctionne comme une interface entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, d'une part, et d'autre part entre ces agir d'enseignement-apprentissage et l'agir d'usage.

6-4 Agir avec la langue : du document support « authentique » au document « fabriqué » du travail :

En didactique des langues et cultures, on oppose souvent le document « authentique » conçu par les natifs pour les natifs au document « fabriqué » conçu par les enseignants ou des manuels pour les besoins de l'apprentissage. Or la perspective de l'agir sociale remet en cause cette dichotomie et elle impose comme seuls documents authentiques les textes fabriqués par les élèves que ce soit en cours de projet (notes, synthèses, comptes rendus et autres types de textes que l'on appelle précisément des « documents de travail ») ou comme objectifs de leurs projets (tels que des exposés de groupe à la fin d'une recherche collective).

À partir d'un certain niveau de compétence, il est tout à fait possible de faire travailler la langue par les apprenants seulement ou à partir de leurs propres productions langagières au lieu de se centrer sur les programmes, les manuels ou sur les enseignants.

Là encore, l'explication fondamentale de cette évolution didactique est celle des situations de référence d'usage de la langue par rapport auxquelles se définissent les nouveaux objectifs sociaux.

6-5 Agir avec les nouvelles technologies :

En didactique des langues et cultures les Nouvelles Technologies Éducatives (NTE), liées à l'Internet, peuvent modifier profondément la problématique des documents, ainsi que leur fonction dans la gestion de la progression collective d'enseignement-apprentissage. D'une part ces NTE permettent de passer de la communication à la co-action pour les participants comme c'est le cas sur les wikis et autres plateformes collaboratives. Ce sont des documents non de communication réciproque, mais d'action commune.

D'autre part ces NTE permettent la disponibilité permanente pour les apprenants eux-mêmes d'une grande quantité de documents en langue et culture cibles, ou bien de quelques documents préalablement sélectionnés par des concepteurs du manuel ou par l'enseignant lui-même. Dans ce cas les apprenants sélectionnent eux-mêmes des documents qu'ils instrumentalisent au service de leurs propres tâches : comme c'est le cas d'un exposé préparé par un groupe d'apprenants à partir de documents divers qu'ils ont sélectionnés sur Internet.

Outre ces facteurs, les NTE permettent de publier sur Internet, des productions d'élèves qui deviennent dès lors des documents sociaux à part entière. L'appellation de « documents sociaux » a été utilisée par certains didacticiens de langues-cultures notamment Robert Galisson, au lieu de « documents authentiques » car les supports d'enseignement-apprentissage fabriqués par les apprenants pour un exposé en classe et/ou publiés sur Internet, par exemple, sont d'emblée des documents sociaux ; et ils sont aussi des documents authentiques dans la mesure où ils relèvent en amont d'une

visée d'action sociale, et qu'ils sont soumis en aval à une validation sociale. D'autant plus que les citoyens sont de plus en plus exigeants de pouvoir participer activement dans tous les domaines. Les internautes peuvent non seulement interagir mais également co-agir entre eux : Il s'agit alors de l'émergence de la perspective de l'agir social en DLC.

6-6 Agir d'usage autonome, agir d'apprentissage dirigé :

En plus du nouvel agir de référence de la PA, *l'action sociale* et à sa mise en œuvre didactique *le projet*, il est important d'évoquer le concept de base de la DLC, celui de *l'autonomie*.

En effet dans l'approche communicative, ce concept (autonomie) avait été développé à l'intérieur du paradigme individualiste mais avec l'approche actionnelle il est repensé au niveau du groupe autrement dit les critères d'évaluation des actions sociales en classe de langue sont redéfinis d'une part en termes collectifs, d'autre part en termes de responsabilité et de complémentarité individuelles.

En fait la mise en avant de l'objectif de formation d'un « acteur social » relativise l'importance accordée à l'autonomie individuelle. Il est évident que « l'acteur social » est un individu critique et autonome, mais c'est aussi et surtout un citoyen responsable et solidaire. Il s'agit en effet de former des apprenants comme acteurs sociaux en les faisant travailler et agir à l'intérieur du projet.

De surcroît, il faut distinguer dans la problématique de l'autonomie entre la question de l'agir d'usage et celle de l'agir d'apprentissage et considérer que plus les apprenants seront autonomes dans la conduite de leurs projets plus l'enseignant devra être directif dans l'enseignement de la langue qui y sera mobilisée.

6-7 Agir sur l'information : De la compétence communicative à la compétence informationnelle.

Tout acteur social est responsable de l'information, il est exigé de lui de l'utiliser et de la réutiliser efficacement. Il est tenu de la préserver également pour d'autres actions. En effet les enjeux de la formation d'un acteur social à la maîtrise de l'information dépassent ceux d'une communication efficace dans la situation interaction langagière de référence de l'AC, qui était celle d'un échange ponctuel d'informations entre deux individus.

Savoir créer, ou faire créer l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances). Savoir comprendre l'information trouvée et à qui faire appel pour cela, si besoin est, savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future ; savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

6-8 Agir ensemble pour les projets communs : de l'interaction à la co-action.

« On connaît la phrase de Saint-Exupéry : « Aimer, ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans la même direction ». On peut transposer cette pensée aux acteurs sociaux des classes de langues culturelles (les enseignants et les apprenants) et des sociétés multilingues et multiculturelles (les citoyens): l'enjeu pour les uns et les autres n'est pas seulement de « co-habiter » ni même d'« interagir », mais aussi et surtout d'agir ensemble dans la durée et dans une perspective commune, c'est-à-dire de « co-agir »

Christian Puren se représente ainsi la co-action. Cette idée du co-agir en classe consiste à mener collectivement le processus conjoint d'enseignement-apprentissage ; qui prépare à un co-agir en société au sein d'un macro-projet du faire-ensemble à dimensions à la fois historique et collective.

6-9 Agir par la culture : de l'interculturel au co-culturel et des représentations aux conceptions.

D'après Christian Puren dans l'approche communicative l'approche interculturelle se combine à l'interaction langagière et l'opérateur commun « inter » correspond à la situation de référence qui est le contact initial et ponctuel avec des étrangers de rencontre. Geneviève ZARATE présentait comme suit le passage de la configuration didactique dans l'enseignement scolaire de l'époque à la nouvelle configuration où il s'agissait, de préparer les élèves à ce contact personnel avec les étrangers :

« L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables. »
(Philippe Blanchet, 2011)

Le concept clé de cette approche interculturelle, la représentation, correspond au regard que l'on porte sur les étrangers avant même la première rencontre (en fonction des stéréotypes qui sont transmis par notre propre culture) ... La situation de référence de l'approche interculturelle est celle de l'aventure initiale et individuelle de « découverte » culturelle.

Les deux situations sociales de référence du CECR sont celles d'acteurs au sein d'environnements sociaux et professionnels stables à la fois multilingues et multiculturels. En milieu professionnel se réalisent des actions communes dans la durée qui ne demandent plus seulement la maîtrise des représentations croisées, comme dans la rencontre interculturelle initiale et ponctuelle, mais la mise au point et la mise en œuvre des mêmes conceptions de l'action.

Une « co-culture » peut se définir comme l'ensemble des conceptions partagées, que certains acteurs se sont créés et/ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé. Représentations et conceptions sont en effet indépendantes les unes des autres dans leur fonctionnement.

Christian Puren dit à propos de la co-culture :

« Lorsqu'il s'agit non plus seulement de "vivre ensemble" (co-exister ou co-habiter), mais de "faire ensemble" (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances » (*www.aplv-langues modernes.org*)

Cette exigence vaut pour toute société comme pour toute classe de langue-culture. Dans cette dernière en effet, le projet commun d'enseignement-apprentissage ne peut se conduire que sur la base d'un accord sur une « culture didactique commune ».

Cet accord engage les apprenants à appliquer des conceptions communes lorsqu'ils apprennent avec les autres d'où « contrat didactique ». Le concept de « conception » en effet concerne à la fois les finalités (et donc les valeurs), les objectifs, les principes, ainsi que les modes de réalisation et les critères d'évaluation de l'action. C'est la raison pour laquelle la nouvelle exigence de formation à la co-action et à la co-culture en didactique des langues-cultures incite à partager des valeurs et des finalités.

Pour conclure on peut dire que la PA (perspective actionnelle) ne vise pas à promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais elle présente des choix en fonction des différents environnements didactiques. En ce qui concerne l'évaluation, elle implique que l'on tienne le plus grand compte de la diversité des cultures d'enseignement/apprentissage : autrement dit on ne peut parvenir aux mêmes résultats dans des environnements différents que si l'on différencie les moyens d'y parvenir.

Cet aperçu sur l'histoire des méthodologies montre que quoiqu'il en soit le texte littéraire reste un document qui s'apprête à des agir complexes dans l'enseignement / apprentissage des langues. Ceci nous pousse à nous interroger sur le pourquoi et le comment l'enseigner.

Le chapitre suivant se propose d'apporter des éléments de réponse.

Chapitre 5 : Pourquoi et comment enseigner la littérature ?

1- Pourquoi enseigner la littérature ?

-Introduction

A quoi sert l'enseignement de la littérature ? Faut-il le maintenir ? Et si oui que faut-il faire ?

Voilà une série de questions qui ne cessent d'être posées et qui suscite continuellement une polémique.

Il est évident que les études littéraires ne se limitent pas à la « culture » ni au « langage » du moment qu'il y a d'autres formes d'art (musique, peinture, sculpture...) d'autres manifestations culturelles (gastronomie, sport, mode...). En même temps il existe d'autres faits linguistiques qui témoignent plus explicitement de certains mécanismes langagiers et qui appartiennent de ce fait à la linguistique ? En quoi donc le texte littéraire justifierait-il une étude spécifique ?

Une question qui revient souvent et qui interpelle les théoriciens de la réception et les critiques entre autres Vincent Jouve qui pose la même question et y répondre :

« Il est difficile de répondre à cette question sans aborder la question de la « valeur ». C'est en effet le critère de la « qualité » qui permet de hiérarchiser les textes littéraires entre eux, voire même de distinguer les textes littéraires des textes non littéraires. »

Pour lui il s'agit de « replacer la question de l'appréciation littéraire à l'horizon d'une réflexion générale sur les valeurs ». (*Vincent Jouve, 2001*)

Qu'est-ce qui fait en effet la valeur d'un texte littéraire ?

La réponse à cette question a fait objet d'étude de plusieurs chercheurs depuis plusieurs années. Ces derniers répondent unanimement que le point fort du texte littéraire réside au niveau de sa réception : « Il ne s'agit plus de donner une définition

universelle de la bonne littérature mais d'identifier ce qu'il peut y avoir de positif dans « l'effet » , le rôle ou la fonction de ces textes qu'on qualifie de littéraire ». (*Vincent Jouve, 2001*)

Autrement dit, il serait plus intéressant d'évaluer une œuvre littéraire non en tant qu'objet esthétique ou artistique uniquement mais plutôt la réinscrire dans un cadre global pour qu'elle soit comprise dans l'actualité présente et conçue comme l'une des forces qui font l'histoire ?

« Jauss » dans son œuvre : « Pour une esthétique de la réception » définit l'œuvre comme résultat de la convergence du texte et de sa réception. C'est une structure dynamique qui ne peut être saisie que dans cette dialectique de la question et de la réponse. » (*Jauss, 1978, p : 125*)

Il n'est donc pas vrai qu'on écrive pour soi-même : ce serait le pire échec : « En projetant ses émotions sur le papier, à peine arriverait-on à leur donner un prolongement languissant. L'acte créateur n'est qu'un moment incomplet et abstrait de la production d'une œuvre. » (*Sartre, 1948, p : 50*)

Ceci veut dire que l'opération d'écrire implique celle de lire comme son corrélatif dialectique. Ces deux actes convexes nécessitent deux agents distincts : l'auteur et le lecteur. Le texte littéraire répond ainsi au désir du lecteur. Le repérage des valeurs étant un des moteurs essentiels de l'investissement du sujet lecteur.

D'ailleurs à la lecture d'un texte, nous avons souvent le sentiment que le narrateur, en nous racontant une fiction, nous transmet aussi une conception du bien et du mal, du licite et de l'interdit, de l'odieux et du désirable. Bref, un univers de valeurs.

Vincent Jouve dit à ce propos :

« Si les enfants ont besoin pour trouver une place dans un conte de savoir qui sont « les bons » et « les méchants », les lecteurs adultes cherchent à « situer le plus vite possible les différents personnages d'un récit » . (*Vincent Jouve, 2001 p : 10*)

Pour Philippe Hamon également : « Lire c'est non seulement « suivre » une information linéarisée, mais c'est également la hiérarchiser, c'est redistribuer des éléments disjoints et successifs sous forme d'échelles et de systèmes de valeurs » (*Philippe Hamon, 1984, p : 54*).

Il s'agit de construire un modèle qui permet d'évaluer l'effet-valeur de n'importe quel texte. Ceci s'impose au lecteur.

« T.Todorov » signale à ce propos :

« Qu'après avoir construit les événements qui composent une histoire, nous nous livrons à un travail de réinterprétation qui nous permet de construire d'une part les caractères, de l'autre le système d'idées et de valeurs sous-jacents au texte. » (*Vincent Jouve, 2001, P : 10*)

D'ailleurs le plus intéressant dans la mise en texte des valeurs est d'examiner qu'elles sont les valeurs véhiculées.

Force est donc de constater qu'une étude de « l'effet-valeur » produit par la fiction est primordiale dans l'approche d'un texte littéraire :

« Ce qui à mes yeux justifie une étude de l'effet-valeur c'est l'importance de la dimension idéologique dans l'interaction texte-lecteur. D'une part, tout texte suppose un point de vue (qui est forcément toujours orienté) d'autre part, le lecteur ne peut élaborer un sens sans identifier et hiérarchiser des jugements. » (*Ibid P : 9*)

On le comprend donc c'est grâce au repérage des valeurs que le lecteur peut déduire et mettre à jour la position idéologique qui se dégage du texte.

En effet, mener une réflexion plus approfondie sur le rôle du texte littéraire dans l'enseignement et la transmission des valeurs conduit à une réflexion sur l'existence interpersonnelle, c'est-à-dire sur la philosophie de la personne dans ses rapports avec ses semblables, et avec le monde :

« La littérature doit donc être lue et étudiée parce qu'elle offre un moyen de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps... Elle nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent de nous. » (*Antoine Compagnon, 2007*)

La littérature propose aussi des savoirs et donne accès à une sorte de mémoire culturelle. En rendant solidaires conscience de soi et mémoire culturelle, l'expérience de la lecture littéraire donne aux élèves l'accès aux compétences et

savoirs reconnus dans une société qui privilégie le développement individuel comme valeur.

Le texte littéraire n'est plus donc considéré comme une entité à célébrer. Son étude ouvre la réflexion sur le champ social dans lequel il a été produit et prend sens.

« L'enseignement de la littérature reconstruit l'existence des auteurs et fait parler leur texte par l'intermédiaire de cadres interprétatifs, eux-mêmes dépendants des finalités allouées à la discipline. » (*Revue Pratiques, N° 97-98, Juin 1998, p : 18*)

En effet, le français est une discipline qui développe des compétences complexes qui ont, d'une part un rôle majeur dans la scolarisation des élèves par les habiletés cognitives et discursives transdisciplinaires et d'autre part, un rôle non moins important dans la formation de leur personnalité et dans leur scolarisation future par le biais du texte littéraire.

L'apprentissage de cet « art de faire » devrait s'accompagner d'une initiation à l'interprétation des textes, d'un éveil de la conscience critique et du développement du sens critique des élèves.

C'est de cette question qu'il s'agit dans le chapitre suivant :

a- Perspectives didactiques :

Dans son ouvrage : « Enseigner la lecture littéraire », Anny Rouxel dit que :

« S'il est vrai qu'on ne saurait faire de la littérature le seul lien de formation au savoir-lire, on admettra que les textes qui la composent par leur diversité et leur polysémie favorisent chez le lecteur l'épanouissement de compétences qui ne mobilisent pas nécessairement la lecture courante. C'est un fait que la littérature cristallise et excède et excède les potentialités des autres textes qu'elle absorbe, mixe ou détourne selon le cas » (*Anny Rouxel, 1997, p : 16*)

Force est de reconnaître donc que l'apprentissage de l'interprétation qu'offre la lecture littéraire entraîne l'abandon des conduites spontanées fondées sur l'utilisation du texte par un lecteur singulier. La relation à la littérature permet au lecteur d'exercer sa puissance d'agir et de créer ses propres représentations. Elle lui

offre également la possibilité de tisser des liens et l'accompagne dans la construction de son identité :

« L'individualisme de l'enseignement est une réponse à ces demandes d'autonomie de l'apprenant qui font de la classe un lieu d'expression de créativité. Il s'ensuit une mise en cause de l'universalisme du mode traditionnel et de ses valeurs humanistes que véhicule en priorité l'enseignement de la littérature. » (*J.M Rosier, 2002, p : 37*)

Ce qu'on devrait apprendre aux élèves à l'école donc, ce n'est pas seulement des savoirs et des savoir-faire de toutes sortes et de toutes les disciplines mais plutôt des moyens d'accès à la connaissance.

L'enseignement de la littérature proposé actuellement vise cette finalité. Il vise une sorte d'individualisme méthodologique :

« Il va sans dire que la diversité des approches témoigne du foisonnement de la pensée humaine contrairement à cette vision, la spécialisation méthodologique participe à la disjonction des complémentarités possibles entre les savoirs et les méthodes. » (*Revue Pratiques, N° 97-98, 1998 p : 20*)

D'ailleurs les recommandations pédagogiques de 2007 donnent de l'enseignement de la littérature l'image d'une formation de compromis entre les finalités humanistes qui perdurent et les nouvelles valeurs qui se rajoutent : « Aussi cette réforme se donne-t-elle pour finalités :

- La formation d'un citoyen autonome par le biais d'une appropriation des valeurs civiques et humaines universelles ;
- La formation à la philosophie et à la pratique des droits de l'homme et de l'enfant, de la citoyenneté...
- La compréhension et l'assimilation des différents changements et développements...
- La compréhension et l'assimilation des différents changements et développements de la civilisation humaine.
- La formation de citoyens à même d'agir et d'interagir avec les percées scientifiques et économiques en fonction des besoins de la nation. »

Il s'agit de privilégier la qualité sur la quantité et la construction du savoir au lieu de sa transmission et ce à travers deux entrées majeures : les compétences et les valeurs.

A.Fouillée dit à ce propos dit à ce propos :

« La qualité du savoir, la méthode, enfin l'organisation des savoirs, voilà ce qui importe. La qualité du savoir consiste à être rationnel au lieu d'être mécanique et purement mnémotique, la méthode doit être active et philosophique ; l'organisation doit aboutir à une philosophie de la nature et une philosophie des mœurs. »(*Revue Pratiques, 1999 P : 123*)

Il s'agit des valeurs suivantes :

-Le beau : Il faut entendre par là l'éducation du goût tel qu'il est modélisé par les canons de l'idéal classique : « clarté » ; « équilibre » ; « mesure » ; « finesse ».

-Le vrai : Il renvoie à la formation intellectuelle des élèves et présuppose simultanément une conception des textes littéraires (ils sont porteurs de vérités humaines fondamentales) ; des méthodes d'apprentissage (on valorise les méthodes inductives ; on privilégie l'analyse et l'observation par rapport à la mémoire et à l'imitation).

-Le bien : Ou l'éducation morale se décline sous la forme des valeurs civiques telles que : « L'esprit de sacrifice », « la justice », « le devoir ».

L'ensemble de ces valeurs permet en effet d'accomplir l'objectif éducatif.

Ce qui est visé par l'enseignement de la littérature se résume donc comme suit :

- **L'éducation esthétique :**

Il est question de « développer le sens esthétique des élèves et pour ce faire de recouvrir aux textes littéraires :

« Les lecteurs littéraires peuvent préserver d'un emploi sans nuance de la langue et de l'abus de jargons qui sclérosent la pensée et les relations humaines. » (*Ibid p : 125*)

La valeur d'un texte littéraire, on le voit, se mesure aussi en fonction de la place qu'il accorde à l'image et à la sensibilité.

Le professeur devrait être soucieux de donner à chaque élève les moyens d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité. La lecture « littéraire » proposée au lycée impose un goût esthétique : (complexité des structures textuelles, stylistique, polysémie, valorisation de l'innovation formelle...)

On considère les textes littéraires comme « des formes signifiantes » et comme un langage de « connotation » susceptible d'une pluralité de sens :

« Il existe des textes dans lesquels [...] les mots du langage général [...] peuvent se charger [...] d'un pouvoir d'évocation qui leur donne des résonnances variables selon les individus ou les groupes et une portée sociale ; c'est notamment le cas dans les textes littéraires. L'effort d'exactitude pour déterminer le sens d'un mot et ce qu'il peut évoquer (dénotation et connotation) est éminemment formateur et enrichissant. » (*Revue Pratiques, 1999 p : 126*).

Il importe donc de construire une compétence lectorale « savante » à l'aide des savoirs médiateurs :

« Dans l'étude des œuvres littéraires, la référence aux formes, spécialement aux genres littéraires (roman, théâtre, poésie...) est essentielle. Elle permet aux élèves [...] de mieux identifier un type d'écriture, d'apprécier les choix que fait un écrivain en fonction des contraintes qui, à une époque s'attachent à un genre. » (*Ibid p : 127*)

- **L'éducation morale :**

Elle s'explique par les mutations des valeurs et des normes sociétales qui régissent la vie relationnelle et les comportements individuels (évolution des interdits et des tabous, attitudes nouvelles face à l'autorité, ascension des valeurs..., droits à la différence et à la reconnaissance d'une culture jeune...).

Elle réfléchit aussi la montée en puissance des sciences humaines et sociales (anthropologie, sociologie, linguistique...).

Elle s'explique également par la présence des théories du texte (linguistique, sémiotique, théories littéraires...). Elles ont rendu problématique la croyance à la

possibilité de trouver immédiatement l'intention de l'auteur, l'illusion d'une transparence référentielle des textes ou la détention des foyers axiologiques dans un texte et donc plus délicate l'exploitation morale dans les textes.

Elle s'explique enfin, sur la scène des pratiques romanesques, par la contestation de l'humanisme opéré successivement par l'existentialisme et le nouveau roman.

Bref, on ne cherche plus maintenant à moraliser par la littérature mais à promouvoir l'apprentissage de l'altérité : « ouverture », « Compréhension d'autrui », « Dialogue des cultures » sont des attitudes de curiosité et d'accueil.

Ceci nécessite un programme de notions portant sur les modes textuels d'élaboration des valeurs à l'intérieur des fictions et sur les procédures de création d'effets « d'empathie » et de « sympathie ».

- **La formation intellectuelle :**

Elle vise à développer « la réflexion critique » des élèves. La formation littéraire n'est pas un ornement gratuit. Elle dispose à penser et à agir. Elle est la condition nécessaire de la liberté de l'esprit.

L'éducation selon Lason : « doit former des esprits libres, ayant l'amour passionné du vrai et sachant le chercher par des méthodes rationnelles dont la diversité s'adapte à la diversité des choses. » (*Pratiques, 1999 p : 129*)

En effet les textes littéraires proposent un programme d'une extrême variété quant à l'objet de la réflexion critique puisqu'ils abordent « La connaissance personnelle et exacte des hommes d'autrefois et d'aujourd'hui. » (*Ibid, p : 129*)

Les textes littéraires ont le pouvoir de produire des effets de connaissances sur les réalités humaines du passé et du présent. Les enseignants, par exemple, peuvent élargir la formation intellectuelle des élèves à l'étude de l'image et des discours iconiques. Ces derniers peuvent exercer leur jugement critique sur le rôle de l'image dans la presse, s'initier aux formes et aux techniques d'expression dont use un réalisateur du cinéma ou de télévision.

On pourrait également compléter les théories narratologiques par une transposition du questionnement sur l'histoire. Cette exigence est d'autant plus impérative si on admet que la formation intellectuelle des élèves passe aussi par la lecture des textes à caractère documentaire.

« L'éclairage historique situe l'œuvre ou le texte, à quelque époque qu'ils appartiennent dans leur temps ou dans leur espace propre et fait comprendre dans quelles conditions ils ont été produits et reçus. » (*RevuePratiques, 1999 p : 129*)

C'est surtout dans le tissu du texte que l'on retrouve les marques et les signes de l'histoire. En interrogeant les représentations et l'interprétation explicite ou implicite que l'écrivain donne de la réalité historique, on peut mettre en œuvre une signification de l'œuvre dont l'écrivain lui-même pouvait ne pas avoir conscience. L'appel à l'étude historique des œuvres et à la variabilité interprétative est, en effet essentiel pour la formation intellectuelle des élèves.

Pour satisfaire cette exigence, les recommandations pédagogiques de 2007 proposent une multitude d'exercices (Approche méthodique, sélective, groupement de textes, approche analytique, résumé de textes, commentaire composé, compte-rendu de lecture, constitution de dossiers...) sans parler des exercices oraux et des travaux encadrés (prise de notes, construction de dossiers...). Tout ceci devrait concourir enfin à une formation générale de l'esprit.

Bref, on peut conclure donc que si la littérature demeure l'objet central de l'enseignement du français, son statut s'est profondément modifié dans la mesure où :

-La valeur esthétique, objectivée en terme de complexité structurelle et de polyphonie, l'emporte sur les autres valeurs dans la définition du texte littéraire.

-Le modèle de lecture « Lettrée » proposée : La lecture méthodique privilégie la forme et la technique c'est-à-dire une position du « lectant » critique qui s'intéresse à la complexité de l'œuvre au détriment de celle de « lisant » (cette part du lecteur

piégé par l'illusion référentielle qui considère le monde du texte comme un monde existant.) .

-Le développement de la compétence de lecteur est étayé par des savoirs enseignables susceptibles de favoriser son acquisition.

-L'obligation de développer les compétences langagières, scripturales et méthodologiques des élèves modifient les modes de solidarisation des sous-matières du français (langue, lecture, écriture).

Ce sont là des choix didactiques qui engagent des positions épistémologiques, des décisions pratiques et des justifications axiologiques.

Bref Il est questions dans ce sens d'une didactique complexe qui s'impose aux enseignants.

b- Pour une didactique complexe du texte littéraire :

Actuellement l'environnement scolaire impose à l'action professorale une prudence au niveau de la posture didactique et l'invite à une constante ouverture et à la révolution méthodologique.

En effet le fait que cet environnement scolaire soit complexe et donc problématique à un certain égard, il implique la nécessité d'une « didactique du complexe » :

« L'enjeu d'une didactique complexe, c'est de lutter le plus efficacement possible contre ce mécanisme [remplacer une méthodologie par une autre, sans essayer plutôt de les compléter l'une par l'autre] en ouvrant aux enseignants de nouvelles perspectives didactiques sans simultanément leur en faire verrouiller d'autres, en faisant passer les formateurs d'une logique du « recyclage » à celle de l'enrichissement » et les didacticiens d'une rationalisation forcée à une rationalisation ouverte. » (*Edgar Morin, 2005, p : 69*).

Ainsi il est primordial pour les enseignants d'envisager la conjugaison des méthodes et non pas le substituer par d'autres. Il est question de les inviter à varier les méthodologies dans le but d'outrepasser tout réductionnisme praxéologique. A la croisée des chemins, au lieu de tracer des frontières réductionnistes, la pensée

didactique gagnerait plus à assurer, pour assumer sa complexité, une complémentarité fructueuse des méthodes d'enseignement.

A ce sujet, Philippe Perrenoud voit en retour dans le phénomène de la complémentarité des méthodes un encouragement à ce qu'on appelle « individualisme didactique ». La méthode, en fait, sert doublement. D'une part elle aide les apprenants à développer des compétences et des savoir-faire et d'autre part elle aide les enseignants à enrichir leur pratique.

Quant à l'apprentissage, il est question « d'apprendre à apprendre » et c'est cela la méthode. La méthode est tout aussi transmissible que les savoirs.

Pour aborder le texte littéraire, il est nécessaire donc d'adopter des postures complexes en fonction des méthodes conjuguées pour connaître la complexité de ce support tant sur le plan formel que sur le plan référentiel.

En effet le discours de ce genre de texte est si complexe qu'il semble porteur de plusieurs sens entrelacés et enfouis dans des labyrinthes inextricables. Mais « La complexification choisie des discours est un paramètre incontournable du processus d'appropriation de la langue étrangère et la complexité participe à l'appréciation de la compétence discursive. » (*Danièle Chine et Pascale Goutereaux, 2001 p : 40*)

La complexité du discours vise à développer chez l'élève une compétence discursive puisqu'il fait appel à son intelligence et à toutes ses connaissances et compétences. La complexité du texte littéraire se manifeste de surcroît, dans la multiplicité des références textuelles qu'offre ce support et qui participe de ce Gérard Genette appelle : « La transtextualité », concept littéraire qu'il a développé et qu'il a subdivisé en cinq :

L'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'hypertextualité et l'architextualité.

Selon lui ; l'intertextualité est : « une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes c'est-à-dire, éidétiquement et plus souvent, par la présence effective d'un texte

dans un autre. Sous sa forme la plus explicite et la plus littérale, c'est la pratique traditionnelle de la citation [...]; sous une forme moins explicite et moins canonique, celle du plagiat [...] qui est un emprunt non déclaré, mais encore littéral, sous forme encore moins explicite et moins littérale, celle de l'allusion, c'est-à-dire d'un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions autrement non recevable. » (*Gerard Genette, 1992, P : 8*)

-La paratextualité est : « tout ce qui est constitué par la relation, généralement moins explicite et plus distante, que dans l'ensemble formé par une œuvre littéraire, le texte proprement dit entretient avec ce que l'on ne peut nommer que son paratexte : titre, sous titres intertextes ; préfaces... » [*Ibid p : 10*]

-La métatextualité « est la relation, on dit le plus couramment de « commentaire », qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer (le convoquer), voire, à la limite, sans le nommer ; c'est ainsi que Hegel, dans la Phénoménologie de l'esprit, évoque, allusivement et comme silencieusement le Neveu de Rameau ». (*Ibid, p : 11*)

-L'hypertextualité, elle, se manifeste dans « toute relation unissant un texte B (que j'appellerais, bien sûr, hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire. » (*Ibid p : 13*).

-L'architextualité, quant à elle, renvoie à : « Une relation tout à fait muette, que n'articule, au plus, qu'une » mention paratextuelle [...], de pure appartenance taxinomique (*Ibid p : 12*)

Cette complexité du texte littéraire ne se limite point à la multiplicité des références textuelles, mais s'étend aussi à la multiplicité des instances narratives qui instaurent un climat d'inconfort et de malaise. Cet inconfort et ce malaise suggèrent donc un savoir-faire lectural de la part de l'apprenant et une stratégie de la part de l'enseignant.

Le terme de « stratégie de lecture » est devenu l'un des mots-clés des sciences sociales récentes (les années 80) qui s'intéressent à la lecture-compréhension des textes. Il renvoie, en effet, à l'intention de dégager une signification à partir d'un support (texte, image, document, œuvre...) et à l'action pour réaliser concrètement cette signification. L'apparition de cette notion est intimement liée à l'émergence des approches constructivistes et socioconstructivistes de la lecture-compréhension de textes.

De telles approches mettent le lecteur au centre de l'activité de lecture et cherchent à comprendre comment il procède pour construire le sens des textes lus. Le modèle constructiviste, appelé souvent « apprentissage par découverte », s'inspire principalement des travaux de Piaget sur le développement cognitif de l'individu. Il met l'accent sur la transformation des structures cognitives par l'interaction entre l'apprenant et l'environnement.

Le modèle socioconstructiviste, qui s'inspire entre autres des travaux du psychologue soviétique L.S Vigotski, est un modèle centré sur l'apprenant et sur les relations qu'il entretient avec les membres de sa communauté. Sur le plan pédagogique le socioconstructivisme a confirmé l'importance du travail coopératif. Il découle de ce qui précède que la lecture des œuvres littéraires dans nos classes ne devrait pas s'intéresser uniquement au pourquoi des choses mais surtout au comment enseigner le texte littéraire. Le lecteur est-il alors seul responsable de sa lecture et de la stratégie à utiliser ?

Comment pourra-t-il développer ses propres stratégies ? C'est ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant :

2- Comment enseigner la littérature ?

Introduction :

Parmi les réalisations effectives des orientations pédagogiques prônées par la réforme, deux principes majeurs structurant les nouvelles recommandations, pédagogiques : l'enseignement du français par l'œuvre intégrale et la pédagogie par compétences. Dans les mêmes orientations pédagogiques, on constate clairement la présence de deux entrées majeures :

-L'entrée par les compétences

-L'entrée par les valeurs

Dans la Charte nationale de l'éducation et de la formation, désormais (CNEF), ces deux entrées sont signalées sous forme de fondements constants et présentées comme suit :

« -Le système éducatif [...] se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux [...] doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise

-[...] il en manifeste les valeurs sacrées et intangibles : la foi [...]

-L'éducation cultive les valeurs de citoyenneté [...] de participer [...] en parfaite connaissance des droits et devoirs.

-Le système d'éducation assure à tous la maîtrise orale et écrite de la langue arabe [...] s'ouvre sur l'utilisation des langues étrangères [...]

-[...] développer l'esprit de dialogue [...].

-Le système éducatif [...] participe au développement général du pays [...]

-Le système d'éducation et de formation aspire à faire avancer le pays dans la conquête de la science et dans la maîtrise des technologies. » (*C.N.E.F, 2000*)

Dans cette perspective la pédagogie par compétence comme méthode d'enseignement/apprentissage de la langue française s'impose comme moyen de compléter et de combler les insuffisances ou les limites de la pédagogie par objectif (PPO) qui l'a précédée.

En évoquant la pédagogie par compétence, Bouarich.H a souligné que « l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est un acte très complexe. Il exige, en effet une cohérence pédagogique et didactique qui se base sur délimitation précise des objectifs

d'apprentissage et des niveaux de progression en terme de compétences à atteindre aux différentes étapes du processus de cet enseignement. » (*Revue marocaine de l'éducation et de la formation N° 3, p : 20*)

Or la conception didactique et le dispositif pédagogique proposés par la plupart des enseignants sont loin de répondre aux objectifs de l'enseignement / apprentissage du FLE tels qu'ils sont indiqués dans les orientations et surtout loin de la réforme éducative. En effet la plupart des dispositifs conçus à partir des textes littéraires proposent bien avant son analyse un recueil d'informations sur son contexte historique et culturel et une biographie souvent exhaustive sur son auteur : C'est une relation pédagogique transmissive qui ne repose pas sur une réflexion rigoureuse sur le sens du savoir à mobiliser ou à construire dans une classe.

L'enseignement agit comme si les avoirs étaient le premier objectif de toute pratique enseignante et qu'il suffisait de les proposer à l'apprenant avant l'étude de l'œuvre, pour qu'il se « les approprie » (*Harrouchi.M, 2003*)

L'apprenant n'entre pas dans le processus de construction du sens, alors qu' « une signification n'est pas donnée, ni à donner d'avance [...] une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec le texte. » (*Descotes.M, Jordy.J et Langlade.G, 1995*)

Ce genre d'approche omet l'existence du lecteur. Ce dernier reste enfermé dans un sens unique donné avant l'acte de lecture qui est réduit ainsi à une simple restitution d'une signification préexistence. D'autre part, les appareils d'analyse des textes se limitent à un relevé systématique de différents procédés stylistiques et linguistiques (champs lexicaux, figures de style, focalisation...) sans aborder leur rôle pertinent dans la construction du sens ni leur effet sur le destinataire.

Ainsi, au lieu de réduire le procédé à son statut d'outil de lecture permettant de mieux lire un texte littéraire et de construire donc un lecteur, l'outil devient objet et la rencontre avec le texte littéraire se voue à l'échec, on « considère la littérature comme un

jeu avec des formes [...] Elle tend à autonomiser l’outil d’analyse au détriment de ses finalités. »
(*Dufays, 2007 p : 8*)

En conséquence c’est tout le dispositif d’enseignement/ apprentissage avec toutes ses activités de mise en œuvre qui va en pâtir.

En effet l’analyse : « ne devrait plus avoir pour but d’illustrer les concepts qui vient d’introduire tel ou tel linguiste, tel ou tel théoricien de la littérature, et donc de nous présenter les textes comme une mise en œuvre de la langue et du discours ; sa tâche serait de nous faire accéder à leur sens car nous postulons que celui-ci, à son tour, nous conduit vers une connaissance de l’humain, laquelle importe à tous. » (*Todorov.T 2007*)

Une autre dérive dans les pratiques de classe paraît au moment de la lecture d’extraits dans le cadre de l’approche de l’œuvre. Le choix de ces extraits est fait ou proposé sans aucune indication sur leurs fonctions à l’intérieur d’une unité plus large et sans aucune précision sur la manière dont ils fonctionnent par rapport à cette unité. Elle rend impossible l’accès à la conception du monde que l’œuvre véhicule et la vide de sa dimension culturelle.

Les professeurs sont alors des « passeurs » de sens et il leur est difficile de penser l’acte pédagogique en termes de projets et de tâches complexes.

Il est évident donc que l’enseignement / apprentissage présente sous cet angle ne peut échapper aux critiques et remise en cause. Ceci suscite des interrogations sur la ou les manières d’enseigner. La pédagogie par compétences ne manque pas d’ambitions, elle propose des solutions : des méthodes, approches, techniques et modalités de fonctionnement qui permettent la réalisation des objectifs prescrits mais elle a besoin d’un climat propice et d’un champ de travail convenable pour assurer sa réalisation. C’est ce que nous allons démontrer dans la partie suivante.

Néanmoins, avant d’aborder la question des compétences, il est nécessaire de définir la notion afin de mieux en cerner les aboutissants.

A- Les compétences :

➤ **Essai de définition :**

Du latin *com-petere* signifie « chercher à obtenir ou atteindre quelque chose en rassemblant (cum) toutes ses ressources pour atteindre son but. » (*Parcours et contenus de formation, pour la qualification des enseignants, cycle secondaire qualifiant, 2016, p : 56*)

Selon Philippe Meirieu (*Apprendre oui, mais comment, Paris 1989, ESF*) la compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé ». Plus exactement il nomme, compétence : « La capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. » (*P.Meirieu, Paris 1989*)

Pour Guy Le Boterf (1994) « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ». (*in Parcours et contenus de formation, pour la qualification des enseignants, cycle secondaire qualifiant, 2016, p :56*)

Quant à Philippe Perrenoud (1999) il considère la compétence comme : « une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes. » (*P.Perrenoud, 1999*).

Et pour finir Jacques Tardif définit la compétence comme : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (*Parcours et contenus de formation, pour la qualification des enseignants, cycle secondaire qualifiant, 2016, p : 56*) .

En ce qui concerne les orientations pédagogiques de 2007, p : 4, le concept de compétence retenu est celui de Perrenoud : « Une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas. »

De surcroît et dans la perspective de dépasser la trilogie « savoir, savoir-faire et savoir-être », la compétence est à considérer en terme de savoir combinatoire qui s'acquiert dans et par l'action, souligne le Boterf.

Elle est également « La possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble de ressources internes et externes pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations problèmes. » (*in Parcours et contenus de formation, pour la qualification des enseignants, cycle secondaire qualifiant, 2016 p : 56*)

Vu sous cet angle, la compétence ne saurait être une simple transmission de savoirs et de savoir-faire. C'est un processus de construction des compétences en situation ? Force est donc de constater qu'en matière d'enseignement-apprentissage, la compétence ne renvoie pas à une liste de savoir, savoir-faire, savoir-être précise mais à un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison de ressources de tous ordres internes et externes (savoirs, valeurs, attitudes, postures, normes...). Il s'agit de former « une intelligence générale » apte à se référer au complexe, au mouvement de façon globale, on attend une capacité des individus à penser et à réfléchir par eux-mêmes et à assumer la responsabilité de leurs apprentissages et de leurs actes.

D'emblée on remarque que les définitions précédentes données à la compétence rejoignent plusieurs points forts des théories d'apprentissage socioconstructivistes : L'activité de l'élève y est centrale pour assurer les apprentissages. Ceci s'oppose clairement à toute démarche transmissive et s'inscrit dans la logique des acquis de la pédagogie.

Ainsi, l'approche par compétence nécessite une remise en question du dispositif pédagogique, didactique et méthodologique. L'apprenant, désormais au centre de l'action pédagogique, construit lui-même son savoir en participant de manière efficace et responsable à son apprentissage.

Le choix de l'approche par compétence comme procédé pédagogique met en exergue la nécessité de développer les différentes ressources de l'enseignement et par la même occasion lui favoriser le contexte éducatif requis pour mobiliser ses ressources. Bien qu'une compétence dans le domaine scolaire ne soit pas aussi simple à cerner qu'en milieu professionnel, Perrenoud (1991) la définit ainsi : « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes. »

Dans cette perspective, la pédagogie par compétence, recommandée par les nouvelles orientations, vise une meilleure gestion de la classe en favorisant la participation active de l'apprenant et l'atteinte des compétences. Ce qui nécessite la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage par l'apprenant en mobilisant ses ressources. Ainsi, en participant qualitativement, ce dernier comprend mieux les matières et acquiert automatiquement les compétences visées.

Il faudrait dit Meirieu : « à la fois faire acquérir les connaissances à l'élève et rendre cet élève indépendant dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir. » (*Parcours et contenus de formation, pour la qualification des enseignants, cycle secondaire qualifiant, 2016, p : 67*)

Le concept de compétence est, en ce sens un levier qui permet de se situer du côté de la globalité du sujet qui apprend, de penser le complexe en terme de stratégie et cheminement dans le curriculum. La compétence étant une résultante reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement. Selon G.Le Botref elle est aussi le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources. Ces dernières sont de différents types :

- 1- Savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter)
- 2- Savoirs procéduraux (savoir comment procéder)
- 3- Savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer)

- 4- Savoir-faire expérientiel (savoir y faire, savoir se conduire)
- 5- Savoir-faire cognitifs (savoir se comporter, savoir se conduire)
- 6- Savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre)

Dans son ouvrage « Ingénierie et évaluation des compétences », G.Le boterf estime qu'une compétence ne peut exister que s'il y a :

-Un savoir agir, il représente le savoir quoi faire caractérise le professionnel. Il est demandé à l'individu d'aller plus loin de sa propre initiative, que de ce qui lui est initialement demandé par son employeur.

-Un vouloir-agir : il renvoie à la motivation de l'individu dans un contexte de reconnaissance et de confiance.

-Un pouvoir-agir il renvoie à tous les moyens qui sont mis à la disposition de l'individu dans son cadre de travail pour pouvoir être compétent. Il ne peut y avoir de pouvoir agir sans savoir agir.

Le schéma suivant illustre ce qu'est la compétence selon cet auteur : (*G.Le Boterf, 2002, p : 89*)

-Compétence = - Savoir mobiliser = Des ressources
 - Savoir combiner

-Un savoir validé = Savoir transposer

Pour P.Zarifian (2001 : p : 77), la compétence se manifeste à travers plusieurs facteurs qui pourraient compléter ce qui précède :

1-L'autonomie : « L'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence. » (P.Zarifian, 2001, P : 41)

2-La prise d'initiative : C'est le passage à l'activité. La prise d'initiative suppose de comprendre une situation donnée et de mobiliser des savoirs et non pas seulement de les appliquer.

3-La responsabilité : Ce sont les effets qui découlent de la prise d'initiative. L'individu est responsable de ses choix.

4-La coopération : Elle représente le travail en commun de plusieurs personnes lors d'une situation de travail donné.

5-La rigueur : C'est la capacité à gérer avec exactitude une activité. Parmi ces différents critères, L'auteur avance que : « Les critères d'autonomie et responsabilité sont décisifs. » (*P.Zarifian, 2001, p : 20*)

Le cadre européen commun de référence (2000) synthétise tout ceci en disant que la compétence est : « L'ensemble de connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (*CECRL : 2000, p : 15*)

A-1-Quel intérêt représente la notion de compétences en langue étrangères ?

La compétence de communication occupe une place de choix dans la didactique des langues étrangères puisqu'elle constitue le centre d'intérêt des spécialistes de ce domaine depuis plusieurs années.

En effet dans les années 70, D.Hymes s'est intéressé à cette notion en réaction à la linguistique générative transformationnelle de N.Chomsky. Pour cet auteur la notion Chomskyenne de compétence présentait le défaut de ne pas prendre en compte les aspects sociaux de la langue d'où la naissance du concept de communication réunissant à la fois maîtrise du code linguistique et maîtrise des normes sociales utiles à la langue : « Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » (*D.Hymes, 1984 p: 47*)

« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du système social. » (*Ibid, p : 34*).

Quant à Coste (1978), la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

- a- **Une composante de maîtrise linguistique** : savoirs et savoirs relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.
- b- **Une composante de maîtrise textuelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencement et enchaînement transphrastiques, théoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).
- c- **Une composante de maîtrise référentielle** : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.
- d- **Une maîtrise situationnelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usages de la langue.

Pour A.Abdou (1980, p : 16), la compétence n'est intéressante que dans la mesure où « un acteur interprète social donné est capable de mobiliser la somme de ses aptitudes de ses capacités à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instruction et de procédures construite, et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets. » (A.Abdou, 1980, p : 16)

Pour lui la compétence de communication comprend cinq constituants à savoir :

- 1- **La compétence linguistique** : l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs acteurs. Entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs (passage de la phrase au discours), et modalisants (rhétoriques).
- Cette compétence se définit par degrés, c'est-à-dire en fonction du nombre et de

la complexité des énoncés et des modèles perçus et émis.

- 2- **La compétence socio-culturelle :** L'ensemble des aptitudes et des capacités dont disposent les locuteurs acteurs interprètes pour relier des situations, des événements des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels (systèmes conceptuels régissant l'organisation des pratiques scientifiques et des pratiques sociales). Comme la compétence linguistique, la compétence socioculturelle se construit progressivement et de degré en degré.
- 3- **La compétence logique :** Elle concerne les aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs et interprétables, à les relier à des représentations et à des catégorisations du réel et à distinguer leurs bases conceptuelles, leurs modalités d'enchaînement et les procédures particulières qui assurent aux discours cohérence, progression et validité.
- 4- **Compétence argumentaire :** Il s'agit de l'ensemble des capacités et des aptitudes qui permettent de concevoir les opérations discursives en termes de rapports d'individus à des institutions, à des situations, à des besoins, à des stratégies et à des tactiques.
- 5- **Compétences sémiotique :** L'ensemble des capacités et aptitudes donnant à l'individu les moyens de percevoir le caractère arbitraire, multi-systèmes et nécessairement mutable des signes d'expression sociale et des productions langagières.

Elle se concrétise notamment par la compréhension et la pratique des opérations de production, de conservation et de régénération du sens, soit dans le cadre d'une adéquation au réel, soit dans celui d'un jeu de l'imaginaire recourant au langage pour y manifester les marques du fantasme ou du plaisir.

Pour Sophie Moirand (1982), la compétence de communication est intéressante dans la mesure où elle se conforme aux quatre composantes :

- **La composante linguistique** : C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux, et textuels du système de la langue.
- **La composante discursive** : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- **La composante référentielle** : C'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- **La composante socioculturelle** : c'est-à-dire la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle des relations entre les objets sociaux. »(*S.Moiraud, 1982 P : 20*)

Dans les années 1990, plusieurs travaux convergent en sciences de l'éducation élargissant le concept de compétence. Elle désigne, aujourd'hui, la mobilisation d'un ensemble de savoirs dans l'action.

Si certaines nuances peuvent subsister d'une définition à l'autre et d'un intérêt à l'autre, toutes s'accordent cependant sur trois invariants :

- La compétence est tournée vers l'action adaptée à un contexte « s'adapter, résoudre des problèmes et réaliser des projets » (*Romainville*)
- La compétence met en jeu des connaissances de tous ordres : « conceptuelles, procédurales » (*Gillet*).« Savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir » (*Romainville*)
- La compétence a un champ d'application délimité plus ou moins étendu : Ce sont les « familles de situations » ou « le contexte donné » Selon Perrenoud et Le Boterf.

L'expression « pédagogie par compétence » peut laisser penser qu'il s'agit d'entrer dans une méthodologie spécifique, de s'inscrire dans un système pédagogique qui a

ses protocoles et ses outils spécifiques. Cependant Philippe Perrenoud qui souligne le flou d'expression comme : « travailler par compétences » ou « approches par compétences » propose « Pourquoi ne pas dire tout simplement : travailler à développer des compétences » car c'est de cela qu'il s'agit.

Force est de constater donc que chaque enseignant est libre d'utiliser les moyens qui lui paraissent pertinents pour développer des compétences de ses élèves Philippe Meirieu a pu déclarer avec humour que : « Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer. » (*Danielle Alexandre, 2011, p : 132*)

Quelles seraient donc les compétences à développer chez les élèves au cycle secondaire qualifiant ?

A-2-Les compétences à développer au cycle secondaire qualifiant

Dans le souci de développer un enseignement / apprentissage répondant de manière efficace à la fois aux besoins du public du cycle secondaire qualifiant, de l'enseignement supérieur et du marché du travail, le curriculum se doit de doter les lycéens de compétences de communication susceptibles de faciliter leur intégration dans la société.

« -Profil de sortie

A l'issue du cycle secondaire qualifiant, l'apprenant devra être capable de :

- Recevoir et produire de l'oral :

- *Ecouter activement autrui ;
- *Comprendre les énoncés reçus ;
- *Utiliser le lexique approprié et respecter les règles morphosyntaxiques.

-Recevoir et produire de l'écrit :

- *Orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication ;
- *Produire des écrits créatifs et personnels.

-Travail en autonomie :

- *S'approprier des outils de la méthodologie du travail intellectuel ;
- * Etablir une bibliographie ; » (*Recommandations pédagogiques, 2007*)

A-3-Les compétences à travers le texte littéraire :

Les orientations pédagogiques de l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant prônent le texte littéraire, l'œuvre intégrale plus précisément, pour constituer le principal support et objet en classe de langue. Le collège ayant, en principe, permis à l'élève d'acquérir quelques notions de base d'une approche des textes littéraires en même temps qu'une appropriation des moyens linguistiques et langagiers pour une communication efficace en langue française, au cycle secondaire qualifiant, l'élève sera appelé à approfondir ces notions, à améliorer sa maîtrise de la langue et à acquérir une méthodologie du travail intellectuel.

Ce sont les mêmes objectifs visés par la réforme, entre autres, la consolidation des compétences linguistiques et communicatives du lycéen. En effet, l'étude d'œuvres intégrales devra permettre d'appréhender une entité littéraire sous ces multiples facettes :

« Etudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition ;
-s'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel ;
-analyser le contenu y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet ;

-Interroger les personnages

-Sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations ;

L'étude des œuvres intégrales permet d'articuler les analyses fragmentées (un extrait dont on justifie le choix) et les visions d'ensemble :

-Eléments de fiction ;

-Réseaux de personnages ;

-Etude de l'espace et du temps ;

-Construction et progression dramatique ;

-Thèmes dominants ;

-Choix narratifs, dramaturgiques et esthétiques... » (*Les orientations pédagogiques, 2007*).

Utiliser le texte littéraire en classe de FLE permet donc d'élargir nos horizons à travers diverses compétences entre autres :

A-3-a- La compétence linguistique :

- Avant de pouvoir sensibiliser les apprenants en classe à la lecture du texte littéraire, il se doit d'élargir leur horizon linguistique et culturel pour ensuite élaborer leur propre réflexion à cet égard.

Selon Galissard.E :

« Comme il y a une bonne manière de pratiquer la langue, il y aurait une manière « correcte » de l'enseigner. Voilà qui retentira non seulement sur la conception qu'on se fait de la langue mais sur l'idée qu'on se forgera de son rapport à d'autres langues. Et par conséquent, sur l'appareil théorique mis en place par les disciplines qui s'appliquent à l'usage des langues, soit pour les analyser, soit pour les traduire entre elles, soit pour en permettre l'apprentissage. » (*Reine Berthelot, 2011, p : 45*)

La confrontation aux écritures en français possède une réelle vertu pédagogique. Elle permet de prendre en conscience de la variabilité de la langue et de sa nécessaire tension entre l'exigence normatrice (qui seule assure l'intercompréhension) et la prolifération infinie des particularités (qui affirme l'identité par la langue).

Du moment qu'on parle d'un lien entre l'apprenant et le texte littéraire, il s'agit d'un sujet lecteur défini comme une personne chargée de pratiquer la littérature en tant qu'un ensemble d'activités qui visent son lien à la langue, à la culture, à l'écriture et au savoir « comme une dialectique entre la participation affective et la distance intellectualisée d'un lecteur » (*Dufays, 1996*).

Selon « Le Cuq » « La littérature est également un réservoir de possibles de la langue, un espace où la langue est travaillée et se travaille et, à son contact, l'apprenant peut être sensibilisée à toutes les nuances et au pouvoir de la langue qui recrée le monde à l'infini. » (*Cuq J.P (2003) p : 159*)

Ainsi le rapport qu'effectue l'apprenant avec le texte littéraire est sous forme de rapports actifs qu'il assure en tant que sujet lecteur. La langue invite également le plus souvent à accueillir l'étrangeté de l'autre et elle rend cette différence à la fois sensible et « opaque ».

« Joubert » avance à ce propos : « Le texte littéraire est par fonction et contradictoirement porteur d'opacité [...] la pratique d'un texte littéraire figure ainsi une opposition entre deux opacités, celle irréductible de ce texte, quand même il s'agirait de plus bénin sonnet, et celle toujours en mouvement de l'auteur ou d'un lecteur. Il arrive que ce dernier prenne littéralement conscience de cette opposition, auquel cas il dit que le texte est difficile. » (*Reine Berthelot, 2011, p : 40*)

La langue d'écriture semblerait donc l'une des opacités de nombreux textes littéraires (français, francophones, maghrébins...) ; L'enseignement aurait pour rôle de réduire cette opacité entre le texte et l'apprenant.

Or si les écrivains partagent le même code : la langue française, nombre d'entre eux pratiquent un « métissage linguistique » qui, selon Joubert : « n'est pas un simple placage de mots bizarres mais imprégnation de textes par des tournures de phrases et de pensées qui renvoient à un autre univers langagier. » (*Ibid, p : 40*)

L'intérêt des textes littéraires est qu'ils préservent les identités en même temps de partager le code. On peut citer comme exemple les cultures africaines et maghrébines qui présentent la particularité d'importantes traces d'oralité. Elles ont un naître des créations originales qui réinvestissent la force de la parole dans le flot même de l'écriture.

Bref, la compétence du « lecteur » d'un texte littéraire dépend dans une grande part de la connaissance d'un « dictionnaire de base ». Selon E.Eco : « La connaissance du dictionnaire permet de déterminer le contenu sémantique élémentaire des signes. Sans une connaissance minimale du code linguistique, il est en effet impossible de déchiffrer un texte. » (*La lecture, Vincent Jouve, 1993, p : 56*)

A-3-b- Les compétences lectorales :

Comment caractériser de manière appropriée le savoir-faire lectoral ?

Pour Jean Maurice Rosier: « Un lecteur savant confronté à un texte légitime met en jeu une rhétorique de la réception lettrée, une stratégie du savoir consommer qui se résume, selon (M.Picard) à trois fonctions essentielles : élection du sens dans la polysémie, modélisation par expérience d'une réalité fictive et subversion dans la conformité, parce que la nouveauté ne se comprend que sur fond de tradition. » (*Jean Maurice Rosier, 2011, p :55*)

Force est de reconnaître donc que la lecture en tant qu'activité est loin d'être une réception passive mais au contraire, elle se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur. L'œuvre, en effet a constitutivement besoin de la participation du destinataire. Ce dernier se doit de déchiffrer son langage symbolique.

Il se doit de dégager la signification générale que l'auteur a voulu donner à l'œuvre. Pour ce faire, il se doit non seulement tenir compte des interventions explicites du narrateur, mais aussi de la construction d'ensemble du texte et des jeux d'opposition binaires qui sous-tendent le récit. Car c'est la série d'oppositions qui permet au lecteur de saisir le projet « de l'œuvre ».

Si le lecteur est à la fois « orienté » et « libre » au cours de la lecture, c'est que la réception d'un texte s'organise autour de deux pôles qu'on peut appeler selon M.Otten « Lieux de certitudes » et « lieux d'incertitude ».

« Les lieux de certitudes » sont les points d'ancrage de la lecture, les passages les plus explicites d'un texte, ceux à partir desquels on entrevoit le sens global.

« Les lieux d'incertitude » renvoient aux passages obscurs dont le déchiffrement sollicite la participation du lecteur. « Philippe Hamon » parle du « lisible » et de « l'illisible ». Le lisible repose sur les règles textuelles et narratives dégagées par le structuralisme et la sémiologie. Face à un texte opaque, il est important de fonder la lecture sur les relations de ressemblance, de différence, d'ordination, de distribution

et de hiérarchie entre les séquences. Lui c'est donc prendre en compte les normes de toutes sortes qui déterminent un texte et faire jouer entre elles les unités de surface qui en construisent le sens.

Au-delà des différences terminologiques, Hamon et Otten s'accordent à distinguer deux dimensions dans la lecture : l'une programmée par le texte et l'autre dépendant du lecteur.

La première concerne le contact de lecture, c'est d'abord en proposant à son lecteur un certain nombre de conventions que le texte programme sa réception. C'est ce qu'on appelle le « pacte de lecteur ». A un niveau général c'est l'œuvre qui définit son mode de lecture par son inscription dans un genre ou un courant quelconque.

En effet le genre, renvoie à des conventions tacites qui orientent l'attente du public. « Si le lecteur accepte sans peine de voir des morts ressuscités dans un récit fantastique, il s'offusquera du même événement dans un roman policier... » (*Vincent Jouve, 1993, p :47*)

Le texte peut aussi programmer sa lecture en délimitant les espaces d'indétermination, c'est-à-dire en décidant des éléments qu'il abandonne à la créativité du lecteur. Le rôle de ce dernier consiste à développer des réflexes tels l'anticipation et la simplification qui sont selon Jouve les réflexes de base de toute activité lectorale. Dès lors il s'agit de construire des hypothèses sur la teneur globale du texte, sur le contenu narratif...

Pour A.Eco : « C'est en faisant des hypothèses sur le « topic » textuel que le lecteur anticipe la suite. » (*V.Jouve, 1993, p : 54*) Le topic étant une hypothèse dépendante de l'initiative du lecteur qui la formule sous forme de questions : « De quoi parle-t-on ? Quelle vie mènera le personnage ? »

A travers le réflexe de simplification, le lecteur est appelé à réduire les systèmes codés, la difficulté des systèmes codés et des structures complexes que l'auteur tend à augmenter. Sa performance se construit en déchiffrant les différents niveaux du texte : « Selon E.Eco le lecteur prend part des structures les plus simples pour en arriver aux plus

complexes : il actualise ainsi successivement les structures « discursives », « narratives », « actanciennes » et « idéologiques ». (*Ibid p : 55*)

Si le lecteur peut réaliser de telles performances c'est parce qu'en principe il devrait disposer en plus d'une compétence linguistique, « règles de co-référence », la capacité de repérer les « sélections contextuelles et circonstanciennes » l'aptitude à interpréter « l'hypercodage rhétorique et stylistique », une familiarité avec les « scénarios communs et intertextuels » et enfin une vision « idéologique » (*Ibid p : 57*)

En effet la compétence idéologique détermine la réception par le lecteur des structures axiologiques de l'œuvre. Le lecteur est appelé à aborder le texte avec ses propres valeurs et peut en conséquence ne pas accepter la vision idéologique du narrateur. La compétence idéologique du lecteur peut ainsi contredire le projet de l'auteur.

« Lire donc est un voyage, une entrée insolite dans une dimension autre qui, le plus souvent, enrichit l'expérience : le lecteur qui, dans un premier temps quitte la réalité pour l'univers fictif fait, dans un second temps retour dans le réel nourri de la fiction. » (*Vincent Jouve, 1993, p : 80*)

Développer cette compétence lectorale chez les élèves c'est réussir d'autres compétences dont a besoin ce dernier, y compris la compétence scripturale.

A-3-c-Lescompétences scripturales :

Comment viennent les idées ? Les mots ? Les phrases ? Comment devient-on scripteur expert ? »

Ces questions invitent à se représenter l'écriture et le rapport que les élèves entretiennent avec cette activité.

Pour Yves Reutter, deux conceptions très répandues sont présentes chez les acteurs à savoir les élèves, les professeurs et même les parents d'élèves à ce propos. D'une part l'écriture comme don, résultat d'une inscription et donc réservé aux seuls élus.

Cette conception, selon Reuter est gênante pour l'intervention didactique ainsi que pour la réception de cette intervention :

« Un don se transmet dans le cadre d'une relation qui tient de la magie et du mystère et non dans le cadre d'une intervention raisonnée et progressive, ni d'un effort de conquête de la part de celui qui attend de recevoir le don. »

D'autre part « L'écriture comme simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle [...] cette non reconnaissance et cette conception de l'écriture comme technique de codage repose sur un emboîtement de deux présuppositions : La pensée s'élabore puis s'exprime, cette expression peut se faire indifféremment par le canal oral ou le anal écrit. Or les deux présuppositions sont erronées. Confondre l'oral et l'écrit c'est nier la spécificité de l'ordre du scriptural. Dissocier la pensée la pensée de sa forme de verbalisation c'est ne pas reconnaître l'écrit comme un mode spécifique de pensée et d'accès à la connaissance. » (*Revue Pratiques, Juin 2002, p : 35*)

Force est de reconnaître donc que la pensée ne se développera qu'en passant par la médiation du langage. Mais assurément pensée et langage doivent être distingués car leur relation est complexe et changeante : « Le langage et la pensée n'évoluent pas parallèlement ni également. A maintes reprises, leurs courbes se développent, convergent et divergent, se croisent à certaines périodes s'alignent et suivent un parallèle, se confondent même un certain temps puis à nouveau bifurquent. » (*Revue Pratiques, N°63, P : 49*)

Mais justement c'est parce qu'ils sont distincts que le langage et pensée interagissent fortement l'un sur l'autre. Aider l'apprenant à acquérir l'écrit dans le respect de ses différentes étapes et lui permettre une meilleure maîtrise 'est favorise sa construction cognitive. Les enseignants ne devraient pas hésiter à faire progresser le développement des fonctions dialogiques car l'apprentissage ne se manifeste qu'à travers les échanges et les interactions.

En effet l'avenir de la didactique de l'écrit dépend d'une restructuration de la matière. La restructuration d'objets d'enseignements en borne et due forme s'impose

dans le cadre d'un dispositif qui réadosse l'enseignant dans la sécurité du métier d'enseigner.

La mise au point d'un référentiel des savoirs courant la réception et la production des discours écrits est une tâche urgente et difficile : Il ne s'agit pas de les recenser, mais de les organiser d'une manière rationnelle de manière qui plus est à ce que logique d'enseignement et logique d'apprentissage soient optimalement en phase. On utilise le terme de « dispositif » dans le sens de l'ensemble de situation clairement identifiées qui se distinguent par certains paramètres (tâches, conduites...) permettant une certaine progression dans l'apprentissage et qui visent des objectifs bien précis.

Dans le contexte d'une démarche de remédiation, « le dispositif » signifie un ensemble de situations relatives à la lecture ou l'écriture à mettre en œuvre en fonction des dysfonctionnements rencontrés au cours de la formation et/ou de l'enseignement/apprentissage.

Dans ce sens, le dispositif est un outil de travail souple, évolutif et aisément transférable, une aide à la programmation de l'apprentissage selon des objectifs, des tâches et une stratégie clairement définis...

Il est à rappeler que la réussite de tout dispositif n'est mesurable qu'à l'aune des pratiques et que le développement des compétences professionnelles ne se fait que dans l'interaction par et dans l'action, dans un cadre participatif au sein d'une communauté discursive. Certes, on peut estimer que les difficultés des apprenants à lire et à écrire tiennent à des ressources lexicales et syntaxiques défailants. Mais une telle explication dispense d'examiner des aspects cruciaux, souvent occultés, en l'occurrence les dimensions : culturelle, interculturelle, éthique... et leur impact sur les interactions ainsi que sur la construction des compétences nécessaires à la prise en charge d'un énoncé autonome par l'apprenant.

Ceci constitue une piste possible d'exploitation didactique de cette dimension. Ainsi peut-on imaginer des formes d'écriture romanesque en rapport avec la défense de valeur culturelle à travers un projet d'écriture. Le projet d'écriture et son intention pouvant inspirer donc des choix génériques, stylistiques, linguistiques. Pourquoi et pour qui écrire ? Pourquoi atteindre et rejoindre l'autre ? Pour l'informer ? Agir sur lui ? Et si tel est mon but avec quel moyen ?

Cette dimension est également utile pour analyser la difficulté à mener des activités d'accompagnement de l'écriture, que cet accompagnement se situe ou non dans le cadre d'un atelier d'écriture. Par accompagnement, on entend la mise en œuvre de retour sur le texte par un lecteur extérieur en vue d'un re-travail par le scripteur de son propre texte.

Cet accompagnement passe par une explicitation verbale des procédures et des démarches mentales. En effet la verbalisation par le scripteur de son projet, de sa démarche, de l'état de son travail, des éventuels problèmes qu'il rencontre etc est un élément essentiel. Cela nécessite d'ailleurs de la part de celui qui « accompagne » l'écriture du scripteur, une capacité de questionnement, de manière à permettre au scripteur cette prise de distance.

On peut envisager de donner priorité, à un moment du travail didactique, à cette activité de prise de distance consciente par rapport aux procédures et aux démarches du travail du texte. Il y a là tout un champ didactique encore à explorer : expérimenter des situations et des formes d'interactions verbales autour des tâches d'écriture ; mettre en place des protocoles d'observations des comportements et des modes de verbalisations au cours de situations ainsi imaginées et provoquées.

Cette relation singulière à l'écriture est d'une extraordinaire complexité. L'écrit qui sollicite la décentration exige la conceptualisation et l'abstraction mais surtout il la provoque. Le langage pour autrui exige de l'apprenant des opérations très complexes

de construction volontaire du tissu sémantique. Il est dès le départ « métalinguistique » selon Halté puisqu'il implique l'acquisition d'un code second. Cette difficulté même pour Vigotsky fait l'objet privilégiée d'une structuration cognitive. Cette valeur cognitive de l'écrit est particulièrement retenue des didacticiens. Pour J.F Halté, l'écrit est désormais privilégié à tous les niveaux de l'apprentissage du plus rudimentaire au plus élaboré et « si le langage écrit est comme le pense l'anthropologue Jack Goody, l'accès à l'écrit est catalyseur de changements personnels comme sociaux, par son double système symbolique et l'activité critique qu'il implique, si son abstraction et sa logique sont facteurs non seulement de pensée scientifique mais encore de démocratie, on comprend que la didactique se penche essentiellement sur la mise en place de dispositifs interactifs et systématiques d'appropriation de l'écrit. » (*Revue Pratiques*, N° 63 p : 51)

Cette tâche est délicate pour l'enseignant qui doit tantôt lâcher la bride pour laisser la maturation se faire, tantôt prendre l'initiative pour la précipiter. Ainsi si l'enseignement de l'écrit devient plus scientifique, avec Vigotsky, il reste un art difficile. La didactique de l'écrit étant multidimensionnelle, elle permet la confrontation de plusieurs méthodes et de plusieurs approches des plus linguistiques aux plus psychologiques, recouvrant toutes sortes de préoccupation des plus didactiques au plus pédagogiques. Il en va de même dans ce domaine comme celui de la lecture : la multi-dimensionnalité est directement liée à l'extrême difficulté à rendre compte d'objets qui traitent de pratiques inextricablement sociales et scolaires et relevant de données générales et particulières : « La boucle ainsi se boucle, à la multi-dimensionnalité constitutive de la production écrite correspond à juste titre la multi-dimensionnalité des recherches : Cela ne peut s'effectuer qu'aux risques incessants d'un fourre-tout, du patchwork, voire d'un macro-modèle idéologique. Mais c'est peut-être le prix à payer pour effectuer un travail purement didactique, envisagé comme une « utopie indispensable », pour reprendre la belle formule de Jean-Paul Bronckart et de Bernard Schneuwly. » (*Pratiques* N° 115-116, 2002 p : 35)

L'atelier d'écriture peut être un bien où se renouvelle la réflexion sur le sens de l'activité d'écrire et sur les valeurs qu'on y associe. Il peut être l'occasion de renouer avec le patrimoine littéraire pour se l'approprier afin d'enrichir son imaginaire. En effet, à travers l'écriture, le lecteur est pensé comme un partenaire solidaire de l'écrivain. Son écriture est moins une expression de soi qu'usage de soi en usant de la langue.

« Ce domaine n'est pas sans parti pris [...] les ateliers d'écriture sont l'occasion de vérifier dans les faits que le pari sur l'intelligence et l'inventivité des hommes est non seulement nécessaire mais possible, que la question de la création traverse tous les champs de l'activité humaine ; l'articulation entre pratiques et valeurs est fondamentale pour qui se pose la question du sens de cette activité humaine. Si les ateliers d'écriture ont un avenir, il est du côté du développement du lieu social, de la transmission du patrimoine culturel et expérientiel, de l'analyse du travail, de la prise en compte de l'imaginaire comme vis-à-vis et contrepoin de la pensée gestionnaire dominante. » (*Pratiques*, N°89, 1996, p : 49)

Les ateliers d'écriture s'avèrent donc être des moments de formation privilégiés adaptables à toutes sortes de questions extérieures au champ littéraire, pour lesquelles il n'y a de réponses que progressivement construites et non données une fois pour toutes. Les pratiques enseignantes gagneraient en les adoptant comme dispositif d'apprentissage.

A-3-d-Les compétences multidisciplinaires :

La didactique du français est inscrite dans des cursus de formation divers : sciences de l'éducation, sciences du langage, littérature, information et communication.

Cette inscription dans les disciplines académiques diverses peut concourir à la construction verticale de sous-champs théoriques divers (linguistique --->didactique de la langue, littérature ---> didactique de la littérature etc...) ; inversement la construction horizontale d'un champ autonome serait favorisé par l'appartenance de la didactique aux sciences de l'éducation, aux sciences cognitives...

L'articulation avec les autres disciplines peut être facilitée au travers de plusieurs dimensions :

-La confrontation des méthodes et l'appropriation aux savoirs d'autres disciplines pour explorer la littérature (l'histoire, la sociologie, l'économie, les mathématiques...)

-La mise à jour des lois communes dans d'autres champs artistiques qui sont les références d'autres disciplines (arts plastiques, musique...) mais aussi des différences qui permettent de spécifier chacun des domaines. Ainsi la littérature est constituée comme référent du système esthétique dans la mesure où :

- ✓ -Sa place à l'école lui permet d'être le lieu d'acquisition d'un discours esthétisant, potentiellement transférable à d'autres objets.
- ✓ -Sa nature verbale renforce cela, lui permettant de commenter les autres objets artistiques.
- ✓ -Les représentations de son exercice (individuel, sur la base d'un apprentissage commun, sans matériel particulier...) autorisent et construisent la croyance en un art facile d'accès et à la portée de tous dont la réussite s'explique alors par le don ;

Au-delà de la cohérence de la discipline français, les enjeux paraissent aussi singulièrement importants dans la mesure où il s'agit de constituer l'enseignement de la littérature non comme une discipline à part où règne l'arbitraire (représentation de nombre d'élèves) mais comme une discipline à part entière où des connaissances vérifiables sont produites et discutées à l'instar de toute autre discipline. »

En effet, il revient au « français » comme discipline scolaire d'organiser les apprentissages de capacités complexes et transversales (savoir et communiquer, lire et écrire, raisonner...) qui sont surdéterminés par des enjeux de valeurs sociaux dans lesquels le normatif interfère avec le descriptif (savoir « bien » parler, écrire). Il lui revient aussi, plus ou moins directement, de contribuer au développement des

personnalités (les doter de normes et de valeurs esthétiques et morales) et à leur intégration dans une collectivité nationale. Celle-ci est à la fois, détentrice d'un patrimoine culturel (œuvres du passé et du présent sélectionnées par la mémoire des institutions qui configurent le champ du « littéraire ») ; Aussi s'adresser à des élèves socio-culturellement et socio-linguistiquement, en se gardant d'être ni trop unitaire (vision conservatrice et légitimiste de la culture) ni trop pluraliste (vision relativiste de la culture) ; tel est le défi que doit relever l'enseignant de français sur la base d'un « curriculum commun ».

La réalisation de ce programme nécessite la contribution de champs du savoir aussi différents que les sciences du langage, les théories de la littérature, les théories de la lecture, les théories des activités rédactionnelles, la sociologie des pratiques culturelles, les sciences de l'éducation...

Les sciences du langage qui ont pris leur essor dans les années soixante rassemblent des domaines aussi différents que la phonétique, les analyses du système graphique, les théories syntaxiques, la sémantique, la pragmatique, les analyses du discours, la linguistique textuelle, la socio-linguistique, les théories des interactions et l'analyse conversationnelle, la rhétorique...

Le champ des études littéraires est lui aussi en pleine expansion et recouvre l'histoire littéraire, la stylistique, la sémiotique des genres, la sociologie de la littérature, les théories critiques, la critique génétique...

On attend donc des enseignants qu'ils actualisent les contenus des savoirs programmés par rapport aux théories ; qu'ils ne privilégient pas, comme ils le font actuellement les savoirs qui concernent les seuls textes littéraires ; qu'ils fassent une sélection des théories après une analyse des besoins des élèves qu'ils ont à leur charge.

La didactique est alors à dominante praxéologique. Elle identifie et diagnostique les causes de l'insatisfaction scolaire et essaie de les traiter. Ce qui implique aussi bien

l'élaboration et la mise en œuvre de séquences didactiques (hypothèses, effectuation, évaluation, généralisation que l'analyse et l'évaluation tant des pratiques dominantes que des innovations.

Pour développer toutes ces compétences, la didactique peut s'appuyer sur les théories de référence qui lui permettent de mettre en relation les trois pôles du triangle didactique.

A-3-e-La compétence culturelle et interculturelle :

Toute classe de langue culture doit être considérée dans une perspective actionnelle et les deux questions didactiques fondamentales devraient être.

Qu'est-ce que l'on veut que les apprenants apprennent en classe langue culture française et qu'est-ce qu'on leur fait faire en classe pour qu'ils acquièrent cette compétence ?

Il est évident que le partage avec les autres des valeurs (transculture), une bonne connaissance des autres (métaculture) des représentations positives des autres (interculture), un accord sur des comportements acceptables par tous (pluriculturel) toutes ces composants de la compétence culturelle aident à mieux travailler ensemble ou à faire société ensemble. En effet toute classe de langue-culture doit pour cela être considérée et fonctionner comme une véritable microsociété où les apprenants vont devoir se comporter comme de véritables « acteurs sociaux » dans le but de réaliser de la manière la plus efficace possible le véritable projet qui est le leur, celui de mener collectivement à bien avec l'enseignant une action commune d'enseignement/apprentissage.

L'approche culturelle et interculturelle prônée actuellement par la perspective actionnelle prend en compte cet aspect et insiste sur la nécessité d'intégrer la dimension culturelle collective (par exemple la capacité à participer au travail commun, à aider les autres), et l'acquisition de toutes ces composantes de la conception commune de l'action collective que l'on demande dans un cour de

langue-culture et qu'il faut désormais concevoir sous forme de programme et projet de classe. Les nouvelles recommandations pédagogiques mettent en évidence l'importance de cette dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue à travers l'œuvre intégrale.

« La spécificité de l'activité de lecture devra permettre d'appréhender une entité littéraire sous ses multiples facettes :

- étudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition ;
- s'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel. »(*Les recommandation pédagogiques, 2007, p : 9*)

Elles mettent en évidence l'importance du « contexte » dans la constitution de la culture, c'est-à-dire les documents historiques, d'origine socio-culturelle, terreau où s'enracinent les œuvres littéraires. En effet, l'objectif essentiel d'étudier ces œuvres c'est la connaissance de l'héritage culturel. La compétence à développer étant la capacité à produire une réflexion critique à partir d'œuvres et de documents d'origines et de sensibilité très diverses. Pour développer cette réflexion, les élèves ont besoin d'étudier les textes en s'habituant à les interpréter et à les comparer entre eux.

Quant à la compétence de la « maîtrise des discours », elle implique un apprentissage des codes du langage littéraires et non littéraires. La meilleure manière de faire reconnaître ces codes est bien de superposer plusieurs textes afin d'en relever les éléments constitutifs. Il s'agit surtout d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience de l'altérité. Cette qualification exige de la part de l'apprenant un recul, une vision externe sur sa culture. Il lui faut reconnaître que sa perception de l'univers n'est pas nécessairement partagée par

tous, les autres peuvent avoir un point de vue différent et des préjugés à l'endroit de sa culture.

Force est de reconnaître donc qu'il ne peut y avoir d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. La compétence socioculturelle fait intrinsèquement partie de toutes les autres compétences.

La nouvelle approche ou perspective actionnelle adoptée de l'enseignement des langues vivantes, contribue à donner une vision plus globale. L'univers culturel de l'apprenant est important dans la perception des faits socioculturels de la langue cible : Cette approche essaie de développer des aptitudes générales (Lire, écouter, écrire, voir) tout en tenant compte de l'identité de l'apprenant. Elle vise à aussi stimuler sa créativité et lui donne la possibilité d'exprimer son point de vue. Ainsi à son initiation à la culture de « l'autre », un enseignant n'a pas en face de lui « une page blanche ». L'apprenant va recourir au modèle de perception qu'il connaît, et cette perception n'est pas immuable, elle s'inscrit dans la trajectoire sociale.

Les travaux en psychologie ont défini quelques qualifications de l'apprentissage socio-culturel :

- a- L'empathie :** (La faculté de s'identifier à quelqu'un). Il s'agit pour l'apprenant de s'aventurer dans un univers inconnu pour lui, de « se glisser dans la peau des autres » et de prendre conscience que ce qui lui semble « étrange » est « normal » pour l'autre.
- b- La distanciation :** cette qualification exige de la part de l'apprenant un recul, une vision externe sur sa culture. Il lui faut reconnaître que sa perception de l'univers n'est pas nécessairement partagée par tous.
- c- La tolérance de l'ambiguïté :** Lors de la rencontre avec une langue étrangère, l'un des moments critiques est la rupture et l'échec de la communication. Incapable de comprendre la raison de cet échec, l'apprenant peut réagir en rejetant la culture de l'autre en se repliant sur lui-même.

- La perspective interculturelle doit viser à faire acquérir à l'apprenant des stratégies lui permettant de surmonter le blocage et le rejet.

d- La prise de conscience identitaire : Elle consiste à faire partager cette prise de conscience c'est-à-dire à expliquer à l'autre son propre univers. Lors de la définition du rôle des aspects socioculturels, il faut tenir compte des normes sociopolitiques et institutionnelles générales qui influencent la sélection de l'interprétation du contenu socioculturel.

- Le contexte du moment détermine le rapport qui lie le pays de l'apprenant à celui dont il apprend la langue : ce rapport peut être amical, indifférent ou hostile ; il peut s'agir d'un rapport de domination, de dépendance ou d'égalité.

Tous ces éléments déterminent la perception de l'apprenant.

En guise de conclusion, on peut dire que l'approche culturelle et interculturelle peuvent jouer un rôle important dans le développement du « moi » social de l'apprenant et dans sa capacité d'accepter et de comprendre l' « autre ».

L'univers culturel de l'apprenant est fondamental dans sa perception et son évaluation de la culture du pays dont il apprend la langue. Tenir compte de ces aspects pour approcher un texte littéraire s'avère indispensable. D'ailleurs : « La paix est tributaire d'une communication culturelle équilibrée. La réalisation, dans des délais raisonnables d'un tel objectif constitue un des plus grands défis du futur de l'humanité » (*Mehdi ElMandjra, 2006, p : 55*)

A-3-f La compétence éthique :

La ligne de partage entre sens et valeurs dans un texte, la place des valeurs dans le débat interprétatif peuvent constituer également une entrée motivante au sein des classes pour développer des compétences.

Pourquoi s'intéresser tout particulièrement à l'étude de dispositifs générateurs de valeurs dans les œuvres littéraires ?

En effet actuellement, l'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme... est devenue un critère d'évaluation qui permet de mesurer le degré d'émancipation des peuples et des états quant au niveau humain.

Cette question est devenue fondamentale et elle se pose avec acuité et urgence. Partant de ce constat, il est devenu impératif de transformer cet intérêt en programmes et projets susceptibles de répondre aux différentes attentes de l'école marocaine.

De ce fait, il est dévolu aux enseignants et aux éducateurs de choisir une vision stratégique qui permettraient de mettre en pratique des méthodes techniques et outils pour appréhender et apprendre les valeurs et pour en mesurer et évaluer le degré de pertinence chez les apprenants :

« Historiquement, on le sait, la fortune particulière de l'enseignement de la littérature est due à la capacité de cette dernière, œuvre de langage, à véhiculer, outre les modèles d'expression, du sens, des idées, des exemples, bref des valeurs. » (*Dufays, 2007, p : 368*)

Cependant dans le domaine de la lecture bien des pratiques de questionnement des textes, surtout à l'école primaire et au collège se limitent à la vérification de la compréhension littérale du texte, et de son contenu référentiel. Beaucoup de manuels dans leur appareillage pédagogique (questions et activités sur le texte) prennent trop peu en compte cette question des valeurs véhiculées par les textes.

Dans le domaine de l'écriture également, l'orientation axiologique et l'inscription locale des valeurs sont rarement objet d'apprentissage. Pourtant les textes d'élèves y gagneraient.

Prendre en compte les objectifs suivants (entre autre permettent d'aider les élèves sur cette question :

➤ Objectifs relevant de la lecture :

- Apprendre aux élèves à s'interroger sur l'orientation axiologique globale d'un texte, à percevoir son éventuelle absence d'orientation globale et à analyser

sur quoi repose cette orientation nette ou au contraire ce brouillage axiologique.

- Les rendre sensibles aux conflits de valeurs qui s'incarnent dans un texte fictionnels théâtral ou autre.
- Leur apprendre à localiser les passages qui réfèrent particulièrement explicitement ou implicitement à des valeurs.
- Leur apprendre à relativiser les valeurs les unes par rapport aux autres : hiérarchiser, identifier le point de vue...

➤ Objectifs touchant à l'écriture :

Centrer l'attention des activités d'écriture sur la mise en place des valeurs dans un texte narratif et cela dès l'école primaire peut contribuer à des apprentissages profitables non seulement pour la production des textes narratifs mais également des textes argumentatifs.

Ces activités peuvent tourner autour des points suivants :

- Inventer un scénario, un système de personnages, une scène narrative, qui se conforment à un système préalablement établi.
- Rechercher la cohérence sémiotique d'un texte à produire en relation avec son axiologie : point de vue, description, paroles des personnages, distribution des patronymes.
- Inverser les valeurs d'un texte, les nuancer etc...

Pourquoi proposer cette réflexion sur l'inscription textuelle des valeurs ?

Cette entrée paraît didactiquement facilitante et motivante tant en lecture qu'en écriture. En effet les valeurs et leur mode d'inscription textuelle sont incluses dans les critères définitoires des genres : exemple : nouvelle réaliste, roman à thèse et ils se différencient par leur structure, leur système de valeurs, mis en place sémiotiquement par leur système de personnage, leurs thèmes...

Afin de mieux rendre compte de cette question, il est important d'aborder la deuxième entrée préconisée par les recommandations pédagogiques à savoir l'entrée par les valeurs.

B- L'entrée par les valeurs

➤ Qu'est-ce qu'une valeur ?

D'après le petit Robert : Du latin, *valor* signifie ce en quoi une personne est digne d'estime (quant aux qualités que l'on souhaite à l'homme dans le domaine moral, intellectuel, professionnel.) C'est aussi le caractère mesurable (d'un objet) en tant que susceptible d'être échangé d'être désiré.

Dans les écrits scientifiques, la notion de valeur est polysémique ; elle revêt différentes significatives qui traduisent elles-mêmes autant d'écoles de pensées, autant de points de vue sur le sujet.

Néanmoins la majorité des auteurs considèrent les valeurs comme relevant du domaine de l'idéal recherchée par les individus dans une collectivité donnée.

Ainsi Pour Bréchon « Les valeurs sont des idéaux des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé qui structurent les représentations et les actions des individus. » (*Bréchon, 2000, p : 9.*)

Recoupant cette définition, Valade souligne que :

« Les valeurs sont l'expression de principes généraux, d'orientations fondamentales et d'abord de préférences et de croyances collectives. » (*Valade, 1990, p : 203*)

Pour Schwartz et Bilsky, 1987 in <http://valeurs.universekkes.free.fr/valeur.html>, « la valeur est une adhésion des individus à des objectifs permettant de satisfaire des intérêts appartenant à des domaines motivationnels et ayant une importance plus ou moins grande dans la vie de tous les jours. »

La valeur c'est aussi « une croyance durable selon laquelle un mode spécifique de conduite ou un but de l'existence est personnellement ou socialement préférable à d'autres conduites ou buts » (*Rokeach, 1968*)

Force est de constater donc que les valeurs agissant comme repères normatifs facilitant l'intégration des individus à la société, selon un point de vue fonctionnaliste. Dans cette perspective, elles représentent un ordre idéal ou moral tenant lieu de référence commune. Elles participent à la formation de l'identité des personnes qui les intériorisent et s'en servent pour guider leur action et leur vie.

La valeur, contribue également à influencer les multiples rapports que les gens entretiennent entre eux-mêmes. Dans cette perspective, elle représente l'ingrédient constitutif du bien social entre les individus et de ce fait elle constitue un élément essentiel d'intégration sociale, par le consensus et l'ordre social qu'elle tend à instaurer par le sentiment « d'appartenance » à une communauté d'intérêt et de pensée.

La socialisation des individus serait le canal qui contribuera au développement et à l'intégration sociale des valeurs. Les valeurs sont donc concept central dans la vie publique. Pour de nombreux auteurs : Weber, Tocqueville, Durkheim, elles sont fondamentales pour expliquer l'organisation et le changement, au niveau de la société comme à celui des individus. Elles ont joué un rôle non seulement en sociologie, mais aussi en psychologie, en anthropologie et dans l'ensemble des disciplines connexes.

Si on les utilise c'est pour caractériser les individus ou les sociétés pour suivre le changement au cours du temps, et pour expliquer les motivations de base qui sous-tendent attitudes et comportements.

En somme, les valeurs sont à l'origine des lois, des règles, des conventions et des coutumes qui régissent les groupes et les relations entre les individus qui les composent. Elles sont toujours le produit d'une évaluation, celui d'un jugement de valeur, prononcé par une instance évaluative ou un sujet évaluateur. Elles ne valent qu'à la mesure de la puissance d'affirmation de celui qui les affirme, ou de celui qui les institue.

Nietsche écrit à ce propos : « Les valeurs et leur modification sont fonction de l'accroissement de puissance et de celui qui institue les valeurs. » (*in Oualili, Décembre 2011, p : 22*)

Ceci veut dire que la valeur n'est pas quelque chose qui existe en soi, elle est un point de vue déterminé par l'évaluation elle-même. Dans ce sens Paquette distingue les valeurs de référence et les valeurs de préférence. Selon cet auteur les valeurs de préférence tiennent à un idéal recherché, tenant davantage du discours. Quant aux valeurs de référence, ce sont celles que les individus intègrent dans leur quotidien et qui leur servent de point de référence pour guider leur action. (*in Paquette.C, 1982*)

De même les valeurs ne sont pas des réalités figées, de natures mortes dans le cycle évolutif des gens. Bien au contraire certaines valeurs peuvent s'avérer rapidement obsolètes en fonction du temps et du mode de vie (passage du statut de célibataire à celui d'homme marié, du statut d'étudiant à celui de fonctionnaire...)

En bref, on peut dire que les valeurs sont de l'ordre de l'être et du bien qui indiquent des idéaux à poursuivre (Autonomie, vie ou santé, justice), des principes (qui donnent de grandes orientations à l'action, qui fixent des attitudes (Autodétermination, respect de la vie, des noms et des règles qui déterminent l'action, qui encadrent les décisions (respect des contrats, consentement...)).

Elles sont mises en œuvre plus ou moins explicitement dans tous les comportements et toutes les décisions.

Ainsi dans une classe de langue étrangère « une politique d'apprentissage serait impossible sans les valeurs, et il en va de même des objectifs, des programmes et des stratégies » car « Les valeurs jouent un rôle capital dans le processus de décisions qui se base sur la capacité d'évaluer des préférences, de trouver un équilibre entre les avantages et les inconvénients et d'envisager les conséquences futures des décisions présentes. Si les valeurs n'existaient pas ou ne comptaient pas, nous serions incapables de faire un choix délibéré entre une ligne de conduite et une autre. » (*Mahdi ElMandjra, 2006, p : 33*)

Rétablir donc les valeurs, les rapports humains et les images dans leur rôle d'éléments du processus d'apprentissage semble être une voie qu'on ne peut ignorer. Concevoir un dispositif d'enseignement/apprentissage en français à partir du texte littéraire permet concrètement de montrer que la littérature demeure une manifestation qui nous interpelle :

« Ce qui importe, c'est de reconnaître l'existence d'un système de valeurs, multiple et flexible, qui soit soumis à d'innombrables pressions en faveur du changement. Nous amalgamons un grand nombre de normes au cours des centaines de situations que nous affrontons chaque jour. La notion d'un seul étalon de mesure de toutes les décisions humaines a cédé la place à des systèmes de valeurs multiples et flexibles. » (*Ibid p : 33*)

C'est pourquoi la critique « éthique » a reposé la question des relations entre littérature et valeurs. Le terme « éthique » en effet oscille entre un sens descriptif c'est-à-dire la façon dont les êtres humains se comportent entre eux et envers ce qui les entoure et un sens normatif (discipline philosophique pratique se donnant pour but d'indiquer comment les êtres humains doivent se comporter).

Selon la Rhétorique d'Aristote, la preuve par l'éthos consiste à donner, à travers son discours, une image de soi positive donnant confiance, à l'auditoire. Il est en effet possible de reconstruire dans tout discours une image de l'énonciateur. On accordera d'autant plus de crédit aux propos émis que cette image semble fiable.

Les questions à se poser sont donc les suivantes :

- Quel regard éthique le texte a-t-il sur le monde ?
- Quelle relation éthique le lecteur entretient-il avec le texte ? Et quel est l'effet éthique du texte sur le lecteur ?

B-1-Valeur du texte : inscription

L'une des premières tâches que se fixe la critique éthique est l'analyse des valeurs inscrites dans un texte donné.

Que l'œuvre nous parle du monde en offrant un (ou plusieurs, points de vue sur ce dernier ne saurait en effet faire de doute. Ecrire, c'est (entre autres) produire du sens est toujours situé et orienté. Dans la mesure où elle exprime quelque chose, l'œuvre témoigne donc de valeurs. Pour reprendre les termes de la rhétorique antique, il existe un éthos de l'œuvre (selon la rhétorique d'Aristote, la preuve par l'éthos consiste à donner, à travers son discours une image de soi positive donnant confiance à l'auditoire. Il est en effet possible de reconstruire dans tout discours une image de l'énonciateur) que l'on peut décrire objectivement en se penchant aussi bien sur le contenu (intrigue et parcours des personnages) que sur la forme (style, structure et codes génériques) ou le dispositif rhétorique (orientation vers le destinataire). Cet examen des valeurs inscrites dans le texte, appréhendé comme mise en forme, de l'expérience du sujet, a souvent donné des résultats convaincants.

Cependant deux remarques peuvent apparaître à ce niveau :

D'une part, l'intérêt ou la réussite d'une œuvre littéraire ne tiennent pas à la nature des valeurs qu'elle véhicule. Il y a des textes littéraires qui me plaisent, et d'autres qui ne plaisent pas. Il en est que j'ai envie de lire et d'autres que je n'ai pas envie de lire. Mais est-ce pour des raisons morales ? En raison du contenu éthique que j'y trouve ou crois y trouver ? Il est permis d'en douter. Les valeurs esthétiques – l'Histoire littéraire le montre à satiété – ne recourent que très partiellement les valeurs éthiques.

D'autre part, s'intéresser à la manière dont l'œuvre figure le monde n'implique pas qu'on la considère comme un modèle à suivre : le geste d'interprétation ne saurait se confondre avec un geste d'adhésion. Un texte peut, certes, affiner notre compréhension de la vie par sa représentation complexe des conduites humaines ; mais on peut comprendre une attitude sans forcément désirer l'imiter. S'il arrive à l'œuvre d'enrichir notre savoir en montrant et projetant des idées, sa fonction n'est pas d'imposer des modèles de comportement.

Ces précisions apportées, l'analyse des valeurs inscrites a tout à fait sa place dans les études littéraires, à côté de l'étude des autres dimensions du texte.

B-2-Valeurs du lecteur : réception

La critique éthique s'enracine dans ce qu'elle présente comme un constat : notre rencontre avec le texte littéraire se fait à l'horizon de nos propres valeurs. Mais la critique éthique ne se limite pas à relever la dimension idéologique, voire morale, de la réception des œuvres littéraires : elle la salue et invite à la développer dans son plaidoyer pour une lecture dialogique, où ethos du lecteur et ethos du texte auraient chacun droit de cité. Tout se passe comme si la remise en cause de l'autonomie de la littérature devait entraîner celle de la critique.

L'activité critique (comme la simple lecture) étant inévitablement sous-tendue par des valeurs, il est plus honnête de les assumer ouvertement. Rien ne serait plus artificiel et retors qu'un discours critique qui, sous les apparences de la neutralité, se ferait le porte-voix d'une idéologie.

S'il s'agit d'exiger de chaque théoricien une réflexion critique sur l'approche pratiquée, on n'y retrouvera guère à redire. En revanche, revendiquer, en tant que critique, un droit à l'expression pleine et entière de ses positions personnelles fait problème. Ce qu'on demande à l'analyse, c'est la neutralité de l'approche scientifique (qui doit se contenter de décrire, mettre au jour, d'informer). De la même façon qu'un anthropologue travaillant sur les valeurs des Indiens Hopis ne se prononcera pas sur leur pertinence, un critique se doit de nous éclairer sur la vision de l'œuvre et non sur la sienne propre.

Au-delà du parallèle entre l'exigence d'objectivité des sciences humaines et la mise à mal des convictions personnelles, on peut se demander si ce n'est pas la moindre des choses, dans un cadre professionnel, que de viser à l'objectivité.

Si la critique éthique estime légitime d'évaluer un texte littéraire en termes moraux, c'est finalement par souci d'équité. Elle considère en effet que l'œuvre agit directement sur nos valeurs.

B-3-Valeurs de lecture :

Si l'on interroge sur l'impact que la littérature peut avoir sur nos vies, il faut se pencher sur ce qui la définit en tant que pratique. Ce qui doit nous retenir, ce ne sont pas les valeurs – historiques personnelles, relatives – inscrites dans un texte donné, mais ce qui se passe en chacun d'entre nous au moment de la lecture.

➤ La conscience des possibles :

Si la littérature peut nous aider à vivre, ce n'est pas en nous apprenant à bien nous comporter, mais en ouvrant des perspectives. L'important n'est pas de savoir si le point de vue véhiculé par un texte est bon ou mauvais, mais qu'il est possible, qu'il fait partie des virtualités de l'être humain.

Dès lors, la littérature se présente moins comme un catalogue de modèles à suivre que comme un laboratoire. Si on peut s'y intéresser, ce n'est pas en tant que réservoir d'un savoir éthique et moral, mais comme champ de possibles qui n'a d'autres limites que celles de l'imagination et où, en conséquence, l'expérimentation est plus libre que dans la réalité.

➤ La mise en question :

Bien loin de s'instruire et d'édifier, la littérature a donc pour effet de miner les certitudes. Au lieu de conforter le lecteur, elle l'inquiète ; au lieu de répondre, elle interroge.

Parmi les évidences qu'elle oblige à reconsidérer, il y a d'abord celle du langage. Comme on le sait (au moins) depuis Jakobson, le travail esthétique sur les mots conduit à problématiser le lien entre signifiant et référent. S'il y a un travail du texte, c'est donc d'abord un travail de sape : en dénonçant notre confiance aveugle et

passive en ce que disent (ou semblant dire) les mots, la littérature s'en prend du même à la vision des choses qu'ils véhiculent.

La dernière grande vertu de la lecture est qu'elle oblige le Moi à éprouver ses limites en le rendant disponible, pour un temps circonscrit et dans un cadre réglementé, à l'expérience de l'altérité. Si l'on veut conférer une valeur humaniste à la littérature, il me semble que c'est dans cette direction qu'il faut la chercher.

Si pour M.Picard, le « Moi » peut ainsi s'ouvrir sans s'aliéner, c'est, rappelons-le parce que la lecture n'est pas la vie réelle, mais une « expérience de réalité fictive » (*in M.Picard, 1986, p : 226*) qui ne nous engage pas en tant que sujets du monde.

Faire de la littérature un simple instrument d'édification au service de la morale collective, c'est donc méconnaître la spécificité de l'objet littéraire comme celle de la relation artistique. Non seulement la raison d'être du texte littéraire n'est pas la finalité morale pratique ; mais notre rapport aux univers de fiction est filtré par divers contrats qui interdisent de les considérer comme de simples répliques de l'univers réels. La force de la littérature est, au contraire, de susciter une expérience originale en nous confrontant à l'altérité.

Les enseignants prennent-ils en considération cet aspect de la littérature ? Ont-ils une conscience suffisante de son apport dans le développement des compétences multidimensionnelles ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous avons jugé bon de mener une enquête minutieuse auprès des enseignants et des enseignés. Les réponses que nous avons récoltées trouveront leurs échos dans la partie méthodologique. Mais il serait intéressant avant de rendre compte des résultats de passer en revue les valeurs telles qu'elles sont énoncées dans les textes officiels.

C- Les valeurs dans les textes officiels

- **Introduction**

La didactique considère l'école comme un lieu de transmission de savoirs, mais elle ne peut nier l'institution scolaire, et en particulier le cours de français joue un rôle important dans le processus de socialisation et d'éducation. L'insertion académique de la didactique ne peut pas la constituer en champs clos de réflexion sur les apprentissages langagiers et de ce point de vue, il est illusoire de s'imaginer que la transposition didactique s'opère uniquement sur des savoirs et des pratiques de référence.

Certes l'enseignement ne prétend plus moraliser par la littérature, mais la dimension éthique est présente dans l'inculcation magistrale et dans cette volonté de construire une culture commune, un comportement culturel qui prend en compte l'altérité. Ainsi le travail didactique ne peut se dépendre des conflits de valeurs en indiquant les finalités de ce qui est transposable ou le pourquoi de ce qui est occulté.

En effet l'école est soumise, actuellement à des injonctions de changement et le bricolage épistémologique de la discipline « français » et en phase avec l'évolution du système éducatif qui essaie d'assumer les réalités de la massification des lycées. D'ailleurs ces dernières années au niveau de l'apprentissage, le changement se caractérise par le passage d'une problématique d'égalité de chance (l'un des principes fondamentaux de l'enseignement « rénové » à celui d'une égalité des acquis, par la recherche d'une égalité d'accès à des comportements de base à savoir la lecture et l'écriture. Ces deux compétences, à condition d'être menées à bien, visent une sorte d'égalité de résultats entre les établissements scolaires (public/privé, ville/campagne) et pour plus de justice sociale.

Faudrait-il alors poser la question de la culture commune à construire par l'école. Ceci implique une refonte des programmes, une réflexion sur les savoirs utiles et une clarification dans le domaine culturel. Ceci n'étant possible qu'à travers le projet

d'établissement car le projet d'école met l'accent sur la diversité et la pédagogie du multiculturalisme au risque d'instaurer une politique éducative durable.

Ainsi l'évaluation par les compétences et l'imposition d'un référentiel de savoirs disciplinaires à tous les établissements tendent à combattre la disparité des exigences, les phénomènes de ségrégation, les stratégies d'évitement et de contournement des écoles déconsidérées. En tout cas, l'école est appelée aujourd'hui à un renouvellement sur tous les plans : L'allongement de la scolarité, la demande de formation continue, l'apprentissage rendu accessible à tout-âge de la vie complexifient les missions dévolues au système éducatif :

« De ce fait l'éducation aux valeurs démocratiques et à la citoyenneté, à la promotion de l'égalité des genres et à la lutte contre toutes les formes de discrimination doit être érigée en choix stratégiques incontournables. » (*Vision stratégique, 2015 p : 68*)

Le conseil supérieur de l'éducation et de la formation stipule que le dispositif linguistique à proposer doit tendre à la réalisation de l'équité et de l'égalité des chances en matière de maîtrise des langues et de la qualité des apprentissages du moment que : « Les langues ont un rôle capital dans la qualité des apprentissages, dans la réussite scolaire de l'apprenant et son insertion sociale et professionnelle » (*Ibid p : 45*)

Adopter donc l'approche des valeurs dans les curricula et programmes didactiques s'avère indispensable :

« En raison du fait que l'éducation, la formation, la socialisation, l'éducation aux valeurs et la contribution à la promotion sociale font partie des missions principales de l'école, elles doivent être mises en exergue en tant que missions principales de l'école, en tant que finalités du curricula et des programmes et en tant qu'indicateurs à considérer dans l'évaluation de la qualité. » (*Vision stratégique, 2015 p :68*)

Quel est alors le rôle de la littérature dans la compréhension de la complexité de la vie sociale actuelle, dans la construction du présent comme du futur ?

C'est donc sous le double registre de la prise de conscience (fonction critique) et de l'engagement par rapport à l'avenir (fonction civique) que se situera l'analyse c'est-à-dire l'interface entre la littérature comme science et l'éthique comme fait de société. L'enjeu est de trouver une pertinence d'analyse, un point de vue qui puisse fonder une analyse cohérente entre la lecture, l'écriture et les valeurs. D'où l'impératif d'intégrer l'approche des valeurs dans les curricula et programmes dans le cycle secondaire qualifiant :

« Il est nécessaire de mettre l'accent sur les systèmes de valeurs pour faire ressortir le fait que la crise actuelle n'est pas une crise qui sera dépassée par de simples ajustements partiels ici et là, c'est une crise du système actuel dans son ensemble. Toute solution devrait envisager une redéfinition des objectifs, des fonctions et des structures ainsi qu'une redistribution du pouvoir et des ressources, selon des valeurs autres que celles qui sont la cause de la crise et de la défaillance du système actuel. » (*Mahdi Elmandjra, 2007, p :83*)

C-a-Les valeurs dans la charte nationale de l'éducation et de la formation :

Dans la première partie de la charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF) intitulée « Principes fondamentaux », quatre fondements constants sur cinq font référence aux valeurs souhaitées chez l'élève marocain à savoir :

«- Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de tolérance ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise.

-Le système éducatif s'enracine dans le patrimoine culturel du Maroc. Il respecte la variété de ses composantes régionales qui s'enrichissent mutuellement. Il conserve et développe la spécificité de ce patrimoine, dans ses dimensions éthiques et culturelles.

-Le système éducatif marocain participe au développement général du pays fondé sur la conciliation positive entre la fidélité aux traditions et l'aspiration à la modernité. Il assure une interaction dynamique entre le patrimoine culturel du Maroc et les grands principes universels des droits de l'homme et du respect de sa dignité. »

On le voit donc, l'importance donnée à l'entrée par les valeurs est manifeste à travers la part qui lui est consacrée dans l'ensemble des fondements constants. N'est-ce pas l'éducation qui cultive les valeurs ?

En effet, les nouvelles recherches affirment que l'étude d'une langue étrangère implique une expérience d'altérité puisqu'une langue est porteuse de culture et de civilisation, de mœurs et de coutumes. En classe de français, le lecteur se trouve devant une double expérience d'altérité : La première vient de la langue étrangère et la deuxième du support exploité (le texte littéraire) et ce facteur a un aspect enrichissant au niveau de la formation de l'élève. Le texte littéraire permet en fait de s'ouvrir sur d'autres cultures, d'autres valeurs et d'autres modes de pensées et d'agir. Il permet également de connaître l'autre dans son originalité et sa singularité. Bref il s'agit de choisir une approche basée sur les valeurs éthiques. Notre propos dans ce travail nous mène à nous interroger sur l'usage de ces valeurs dans les romans programmés. Qu'en est-il des valeurs dans les recommandations pédagogiques ?

« Les valeurs peuvent-elles sauver la valeur de la connaissance ? Je suis persuadé qu'elles le peuvent si nous croyons comme Dostoïvsky que La beauté sauvera le monde » (*Mahdi ElMandjra, 2007, p :89*)

C-b-Les valeurs dans les recommandations pédagogiques :

Contrairement à la C.N.E.F les recommandations pédagogiques ne réservent pas une grande part à la question des valeurs alors que les orientations pédagogiques sont, normalement un document qui montre les manières et les méthodes qui permettent

la réalisation des finalités et des objectifs en matière de compétences et de valeurs. La partie consacrée à la question des valeurs dans ce document montre « qu'à l'instar des autres disciplines, le français contribue au développement des valeurs nationales et universelles, telles qu'elles sont énoncées dans les textes de référence officiels. Les propositions pédagogiques retenues prennent en compte cette exigence ».

Après, on ne mentionne ni les manières ni les techniques qui permettent la concrétisation de ces finalités en termes de pratiques enseignantes. Toutefois, on y indique qu' « il revient à l'enseignant de mettre en évidence les valeurs véhiculées dans les œuvres étudiées. » La même remarque se fait pour ce qui est des rares passages qui traitent le sujet des valeurs. « Ainsi par exemple, dans les activités de mise en œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel. »

On le remarque bien, même si la question des valeurs est abordée dans ce document officiel (les RP). On n'y indique ni les méthodes ni les techniques de les inculquer ou de les faire apprendre aux élèves. Aussi la vision de l'Etat et sa politique restent toujours ambiguës. Les réformes, quoiqu'en perpétuel changement, n'aboutissent pas à des résultats concrets. D'ailleurs ni le niveau des élèves ni leurs comportements ne montrent une progression ou une évolution. La crise des valeurs reste manifestement remarquable.

Qu'en est-il de cette question dans la vision stratégique pour l'enseignement et l'éducation ?

C-c-Les valeurs dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030

Dans le chapitre III de la vision stratégique de 2015-2030 et qui a pour titre « Pour une école de la promotion de l'individu et de la société », il est vivement recommandé d'intégrer « l'approche des valeurs » dans les programmes et

ressources et ressources didactiques. Ceci est manifeste surtout dans le levier 18 qui énonce explicitement les fondements essentiels de ces valeurs à travers son titre :

-Edification d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire

« De fait l'éducation aux valeurs démocratiques, à la citoyenneté, à la promotion de l'égalité des genres et à la lutte contre toutes les formes de discriminations doit être érigée en choix stratégiques incontournable et déchiré en quatre niveaux :

-L'approche pédagogique.

-Les structures éducatives et institutionnelles.

-Les acteurs pédagogiques.

-La relation entre l'école et son environnement. »

Dans « l'approche pédagogique », le conseil supérieur recommande ce qui suit :

-L'intégration de l'approche « valeurs et droits » dans les curriculums, programmes et les ressources didactiques en veillant à l'ancrage des valeurs partagées du comportement civique, de la pratique démocratique dans l'environnement scolaire. Il devrait être ainsi du sentiment d'appartenance à la patrie, dans le respect de la diversité des composantes de son identité arabe, islamique, amazighe, Sahraoui, hassani et de la richesse de ces affluents africains, andalous, juifs et méditerranéens comme il est stipulé dans le préambule de la constitution.

-Le renforcement de l'éducation à l'égalité des genres et à la lutte contre la discrimination, les stéréotypes et des genres et à la lutte contre la discrimination, les stéréotypes et les représentations négatives des femmes dans les programmes et manuels scolaires.

-La juste corrélation entre les droits et les obligations individuels et collectifs.

-La précision des objectifs de l'éducation à la citoyenneté et au civisme à la lumière des évolutions que ces deux concepts connaissent aux niveaux national et international.

Quant aux structures institutionnelles et aux espaces éducatifs

-La mise en place d'espaces scolaires à même de permettre le développement des pratiques démocratiques et civiques.

-L'incitation au volontariat des élèves... dans le cadre du projet d'établissement et la participation aux programmes d'éducation à l'environnement ...en prenant en compte cette participation dans l'évaluation scolaire.

-La création de dispositif...ciblant la veille et le suivi des divers aspects inhérents au comportement civique au sein de l'école et de son environnement et le suivi des curriculum et des programmes d'éducation à la citoyenneté ,ainsi que l'évaluation de leur impact sur les acteurs éducatifs , les apprenants et les partenaires de l'école.

-Les acteurs pédagogiques :

La vision stratégique 2015-2030 insiste sur :

-L'intégration de nouvelles formations au profit des acteurs dans les domaines de la gestion de l'éducation, de la citoyenneté, des droits de l'homme et du civisme.

-La prise en compte des exigences de la démocratie, de la discrimination positive et du principe de parité dans l'attribution des différentes responsabilités au sein du système d'éducation et de formation.

-L'interaction entre l'école et son environnement :

Ce qui est visé à travers le levier est :

-le renforcement des relations directes et régulières avec les familles par l'intermédiaire des représentants ...et leur implication dans l'action culturelle et de gestion.

-La consolidation des partenariats...que peuvent apporter les familles et les institutions socioculturelles en vue de les impliquer dans l'élaboration dans les projets d'établissement.

-La consolidation des partenariats ...que peuvent apporter les familles

-La contribution de l'Ecole à l'instauration de passerelles avec son environnement externe qui constitue l'espace de vie des élèves ... internats et campus, complexes sportifs, cybercafés, réseaux sociaux ... pour garantir une meilleure utilisation de ces espaces, contribuer à leur sécurisation et au développement des valeurs de citoyenneté .

La communication de l'Ecole sur ses activités culturelles, sportives et artistique est aussi un moyen efficace pour pérenniser la relation avec l'environnement. Force est d'admettre donc que « l'approche des valeurs » demeure un fondement constant et crucial dans la conception d'une politique éducative et de formation des jeunes élus marocains. Elle vise à faire émerger leurs compétences multiples et leur contribution à la moralisation de la vie publique. Ceci d'autant plus que « En dépit de l'intérêt porté par l'école marocaine à l'éducation aux valeurs de tolérance, les comportements d'incivisme persistent encore, notamment la triche, le non-respect de l'environnement et du bien public et la violence dans les établissements d'éducation et de la formation et dans leur environnement. »
(*Vision stratégique 2015-2030 p :68*)

En effet l'adoption d'une stratégie pour inclure les valeurs aux programmes est à mettre en place avec un modèle intégré d'enseignement /apprentissage qui implique

outre l'école, l'ensemble des autres secteurs à savoir les médias, les associations...
Bref tout organisme chargé d'encadrer les enfants et les jeunes.

C-d-Les valeurs telles qu'elles sont conçues à travers la lettre royale adressée au colloque sur « le comportement civique, organisé en 2007 par le conseil supérieur de l'enseignement.

« Le développement du civisme a pour ultime finalité de former un citoyen attaché aux constantes religieuses et patriotiques de son pays, pleinement respectueux des symboles de sa nation et des valeurs civilisationnelles d'ouverture qui sont les siennes et fermement attaché à son identité, dans toutes la diversité des affluents qui l'irriguent. Outre le souci d'en faire un citoyen fier d'appartenir à son pays, conscient de ses droits et devoirs et imprégné des vertus de l'effort. Il s'agit de l'initier à ses obligations envers la patrie et à ses responsabilités envers soi-même, sa famille et sa communauté. Il s'agit aussi de l'inciter à s'imprégner des valeurs de tolérance, de solidarité et de coexistence, lui permettant ainsi d'apporter son concours à la vie démocratique de son pays , armé de confiance et d'optimisme , sachant compter sur soi-même et faire preuve d'un véritable esprit d'initiative.

De tels nobles desseins s'inscrivent dans le cadre du choix irréversible que nous avons fait de consolider les jalons du Maroc de la solidarité et de consacrer l'Etat de droit, dans un esprit d'ouverture sur les valeurs universelles.

C'est précisément pour ce même choix que nous avons opté pour lancer les grands chantiers de notre pays, que ce soit la promotion des droits de l'homme, la démocratisation de la société, la restructuration du champ religieux, la réforme du système éducatif, ou la démocratisation du secteur de la communication ou encore la moralisation de la vie publique et communication ou encore la moralisation de la vie publique et la promotion des questions de la famille et de l'enfance. Cette entreprise a été menée dans un souci de rupture avec les différentes manifestations d'incivisme, de fanatisme, d'extrémisme et d'ostracisme et ce, quels que soient les référentiels idéologiques et les motivations sociales qui les sous tendent, à l'intérieur de notre pays ou ailleurs ». (*Lettre royale in vision stratégique, 2015-2030 p : 97-98*)

Si la question des valeurs occupe une place de choix dans toutes les préoccupations institutionnelles c'est qu'elle représente :

« Les éléments les plus importants de l'apprentissage. Qualifier les valeurs « d'éléments » c'est souligner le rôle agissant qui est le leur dans l'apprentissage, ce qui implique une façon assez différente et plus immédiate de voir les choses plutôt que d'en parler théoriquement sans les impliquer dans l'action. Mais avant d'aborder la question des valeurs et leur inscription dans les textes il s'avère nécessaire de définir cette notion » (*Mahdi Elmandjra, 2007, p : 33*)

2^{ème} Partie :

Le cadre méthodologique :

I- Protocole d'enquête :

Introduction :

Pour Anny Rouxel : « D'abord conçue comme un acte didactique, l'enquête a pour premier effet de faire exister les questions dans l'esprit aussi bien des élèves que des enseignants. Elle vise à y installer durablement les interrogations, à susciter la curiosité et le dialogue sur ce qui donne sens à l'activité scolaire de lecture. Essentiellement métacognitive, elle prépare indirectement à la réflexion complexe ». (*Anny Rouxel, 1996, p : 57*).

Force est de reconnaître que l'enquête est un procédé qu'on utilise dans plusieurs recherches d'ordre ethnologique, sociologique... où son usage est globalement fructueux pour délimiter la problématique à laquelle le chercheur voudrait apporter des propositions et des solutions. C'est, en effet l'outil le mieux adapté pour tester les représentations concernant un objet d'étude.

Selon Singley (*2005, p : 19*) quatre facteurs déterminant l'objet de l'enquête :

- 1) La délimitation opérée par la définition de l'objet.

- 2) La sélection des éléments jugés pertinents à travers le questionnaire.
- 3) Le tri par l'activité de codage et de recodage des informations recueillies.
- 4) La construction de l'objet scientifique et l'utilisation adaptée des instruments.

J.C Kauffman (1996) estime que : « chaque enquête produit une construction particulière de l'objet scientifique et une utilisation adaptée des instruments » (*J.C Kauffman, 1996, p : 15*)

En effet aller sur le terrain pour recueillir les données n'est pas une tâche facile. Il faut d'abord envisager d'appréhender la réalité de manière scientifique bien calculée. Dans ce sens on ne peut se référer au courant stratégique d'éducation de l'enseignement et de la formation. Courant qui prend sa source dans :

- ➡ Le pragmatisme, utile pour clarifier le lien entre théorie et pratique.
- ➡ Le management, dont les techniques et les outils peuvent être une aide pour prendre en charge des groupes d'apprenants et mener à terme des actions de formation au sein d'une institution.

La prospective instrument de réflexion et d'aide à la décision, au cours des démarches de projet. Les théories des organisations qui peuvent servir aux équipes d'éducation pour développer leurs capacités à s'adapter aux changements du monde de l'enseignement.

La méthode **TPSI** est la plus convenable pour qui voudrait adopter le courant stratégique. L'objet de la méthode TPSI est de proposer un outil d'élaboration de situations pédagogiques, explicitement centré sur l'activité d'apprentissage des sujets en formation. En renforçant l'articulation entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre ; elle cherche à donner du sens à l'activité des élèves, à les aider dans leurs apprentissages.

L'objet de la méthode TPSI comporte en effet quatre étapes qui doivent être considérées moins dans leur linéarité que comme un système.

- Première étape « **T** » pour thème d'études. Elle correspond à une phase de contextualisation.
- Deuxième étape « **P** » pour « problème » : correspond à une phase de problématisation.
- Troisième étape : « **S** » pour solution. Elle correspond à une phase de résolution.
- La quatrième étape : « **I** » pour intégration, elle correspond à une phase d'intégration des données.

B.Marrien (2003) présente les questions que tout chercheur devrait se poser avant d'aller sur le terrain :

« Pourquoi nous recueillons l'information ? Comment nous la recueillons et quelle sera la technique d'analyse qui sera utilisée. Tout cela doit être déterminé avant le début de l'enquête et doit être partie intégrante du plan de recherche » (*B.Marrien, 2003, p : 27*).

En effet toute recherche doit être fondée sur une base méthodologique. En ce qui nous concerne, notre enquête répond à un double objectif. D'abord provoquer et favoriser la réflexion aussi bien des enseignants que des élèves sur l'activité scolaire de lecture/écriture littéraire et puis l'autre sur les valeurs à l'œuvre dans les écrits littéraires. Avant nous avons jugé bon et utile de tester les représentations de ces acteurs concernant cet objet d'étude.

Pour réussir la transposition didactique ; il faudrait s'intéresser à la nature des savoirs enseignés car ceux-ci déterminent la logique des apprentissages. Faut-il alors admettre qu'il conviendrait d'envisager le problème partant des obstacles et des blocages des apprenants non plus du savoir savant vers le savoir enseigné et appris

mais d'un point concret : la tâche ou la situation problématique. Ce sont ainsi les besoins qui justifieraient le recours à certaines avancées de la recherche en lecture et en son écriture. Cette sollicitation des savoirs académiques différencierait le travail scolaire des apprentissages spontanés et naturels : « paradoxalement cette hypothèse soulevée par Halté éloigne la didactique de l'épistémologie pour la ramener vers le rivage de la pédagogie (les difficultés de l'apprenant tributaires des origines sociales différenciés) » (*Revue pratiques, 1998, p : 18*)

Enfin, la transposition didactique oblige à porter sur la nature des savoirs leurs conditions d'émergence sociales et historiques, interpelle la formation des enseignants et les représentations que ceux-ci se font de la discipline qu'ils pratiquent. Ainsi recourt-on aux représentations comme moyen de tester les acteurs de l'acte pédagogique à savoir les enseignants et les élèves.

1- Qu'est-ce que les représentations :

La notion de représentation provient du champ psychologique. Elle focalise l'attention sur les processus cognitifs de l'apprenant. En effet les modèles explicatifs de l'apprentissage ont montré que pour un sujet apprendre, ce n'est pas seulement concevoir des connaissances. Celles-ci vont s'intégrer, bien ou mal dans un réseau conceptuel existant. En d'autres termes l'apprenant possède déjà des savoirs empiriques, des habitudes mentales qui relèvent d'un parcours psycho-socio cognitif. Ce déjà-là ce système de représentation peut engendrer résistance et conflit et ce d'autant que cet imaginaire ancré sert d'explication et de justification au sujet apprenant.

Ainsi enseigner la lecture ou l'écriture littéraire et ne pas provoquer une rupture épistémologique avec le système interprétatif de l'apprenant expose à de grandes difficultés. En effet, on ne peut pas mettre en place des procédures de facilitation si l'organe mental ne pense pas l'activité scolaire d'abord comme conception. En ce

qui concerne les représentations, André Petit Jean les définit comme : « l'activité sociocognitive et discursive par l'intermédiaire de laquelle chaque individu catégorise et interprète les objets du monde et les représentations comme les produits de la pensée ordinaire telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus. » (*Revue Pratiques, 1998, p : 19*)

En effet supposer que l'élève passe de l'état d'ignorance à l'état de savoir est une idée simpliste. Le mythe de « tabula rasa » repose sur les préjugés induisant de fausses évidences. Quand un sujet est en situation d'apprentissage, son esprit n'est pas « vierge ». A ce propos Bachelard écrit : « « quand il se présente à la culture, l'esprit de l'apprenant n'est jamais jeune, il est même vieux, car il a l'âge de ses convictions. » Autrement dit on n'a pas besoin d'avoir étudié une notion pour en savoir quelque chose. Ce quelque chose consiste en connaissances spontanées, simples, faisant obstacles aux connaissances scientifiques, mais consistant des « modèles explicatifs », souvent inadaptes induisant alors des erreurs. » (*Revue Psychologie de l'éducation, 1998, p : 100*)

Mixte d'éléments informatifs, cognitifs, normatifs ; de savoirs, d'opinions et de valeurs, les représentations sont construites par des pratiques de socialisation hétérogènes (la famille, le groupe des pairs, la presse, la scolarité antérieure...). Ces représentations qu'elles concernent les élèves ou l'enseignant, leur fournissent un ancrage identitaire et un cadre interprétatif qui guide les premiers dans leurs modes d'appropriation des savoirs et les seconds dans les décisions à prendre au cours de l'acte d'enseigner.

D'où viennent les représentations ?

Les représentations prennent leurs origines dans trois sources différentes :

1-a-Les caractères spécifiques à l'élaboration de l'intelligence :

En matière de psychologie du développement, la logique de l'enfant est caractérisée par :

➤ L'utilisation des préconcepts :

Un préconcept désigne un ensemble d'objets ; par définition il est général et universel. Un préconcept est un concept incomplet, non maîtrisé ; il se situe quelque part entre le général et le particulier. Il entraîne un raisonnement pré-conceptuel.

➤ L'égoцентризм de la pensée :

Une pensée égoцентризм fait que le sujet se représente le monde en fonction de lui-même ; au lieu de situer les objets les uns par rapport aux autres, il les situe à partir de lui.

➤ La transduction :

Un raisonnement transductif, n'est ni déductif, ni inductif mais analogique. Il ne procède ni du général au particulier, ni du particulier au général, mais du particulier au particulier. Il consiste en une simple juxtaposition de jugements sans atteinte à la nécessité logique : l'affirmation remplace la démonstration. Dans ce genre de raisonnement il y a une sorte de confusion entre le réel et l'artificiel et aussi entre le but et la conséquence.

➤ L'intuition :

Elle induit à une forme de pensée qui n'utilise pas les relations logiques, mais des processus « intuitifs » en rapport avec les données perceptives. En ce sens Piaget oppose les fonctions figuratives aux fonctions opératoires. Les fonctions figuratives sont en relation avec les données perceptives (perception, imitation, image). Quant aux fonctions opératoires elles sont en relation avec les activités de symbolisation. Elles sont fondamentales pour l'acquisition des connaissances scientifiques. Or beaucoup d'élèves sont en difficulté dans les apprentissages scolaires, parce que

leurs représentations sont limitées à l'aspect figuratif, elles ne conduisent pas aisément à une pensée conceptuelle ou opératoire.

1-b-Les processus et états psychologiques qui relèvent de la dimension affective et plus précisément de l'inconscient :

Il existe des rapports intrinsèques entre la dimension intellectuelle et la dimension affective. Cette dernière procède d'un ensemble de tendances, de fantasmes qui contribuent à l'élaboration des représentations. En effet, elle détermine, dans une large mesure, les attitudes du sujet par rapport aux pôles de la conduite humaine : le moi et le monde.

Comment le sujet conçoit ces deux pôles ? Quelles relations établit-il entre les deux ?

1-c-Le système socioculturel :

Prendre en compte les représentations des élèves renvoie, par conséquent, vers trois axes fondamentaux : la psychologie du développement et de l'apprentissage, la psychanalyse et la psychologie sociale.

1- Pourquoi devrait-on agir par les représentations ?

Face à ces types de raisonnements erronés, il appartient à l'enseignant d'en détecter les origines s'il veut remédier plus efficacement aux difficultés des élèves.

En effet le plus souvent, ce dernier en évoquant l'aide apportée à l'élève considère la faute comme un anti-savoir. Il explique le problème en terme de « manque de base » « ignorance » « échec »... c'est une conception qui méconnaît le rôle joué par le sujet dans la construction et l'intégration de son savoir. Une telle méconnaissance des processus psychologiques de l'erreur de l'élève peut produire des catastrophes, elle est même la source de graves erreurs pédagogiques. Or prendre en compte les représentations, c'est apprendre que rien n'est linéaire dans l'apprentissage, que

« apprendre » c'est d'abord « désapprendre » Ainsi conçu, l'enseignant abandonne alors plus aisément sa conception mécanique de l'apprenant. Il comprend mieux par-là les difficultés que plusieurs élèves éprouvent, difficultés non détectables dans le cadre d'une conception non linéaire de l'apprentissage. Il explique, par conséquent, le pourquoi du décalage qui existe entre le sens précis qu'il donne à une notion déterminée et le sens que donnent certains élèves à cette même notion. Tout cela implique la mise en place des procédures qui visent à faire émerger les représentations des apprenants pour les faire évoluer, induire des remises en causes des savoirs spontanés et erronés, provoquer chez les apprenants des restructurations des connaissances antérieures par le biais des conflits cognitifs, amener les apprenants, en les éclairant sur leurs propres démarches cognitives, à mieux se connaître pour être plus efficace.

Bref, prendre en compte les apprenants c'est-à-dire leur faciliter le passage des connaissances spontanées aux connaissances scientifiques.

Ces procédures nécessitent de la part de l'enseignant de connaître et de maîtriser les techniques qui accompagnent l'apprenant dans son itinéraire. Autrement dit qui l'aident à « détruire son savoir » pour « le reconstruire » autrement selon le dire de Bachelard : « en fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites » (*Bachelard, in Revue Psychologie de l'éducation, 1998*)

On conclue donc que les enseignants, actuellement devraient tenir compte d'une double exigence : d'une part il faut préparer les élèves à mieux comprendre mécanismes impliqués dans l'acte d'apprendre, ce qui implique une connaissance psychologique de l'élève, cela requiert outre les connaissances académiques liées à la discipline les nouvelles compétences qui facilitent la mise en œuvre des méthodes qui aident réellement les élèves à apprendre et à échanger. Dans ce sens nous avons opté pour une enquête scientifique basée sur les méthodes suivantes :

- 2- Le questionnaire
- 3- L'observation de classe
- 4- L'entretien
- 5- Les traces écrites, manuels, copies d'élèves...

Notre approche est plutôt inductive : on part du terrain pour recueillir les informations afin de les analyser par la suite pour en tirer les conclusions conséquentes.

En effet, contrairement à l'approche déductive qui a pour point de départ les théories, les concepts, les principes et les règles à mettre en pratique par des applications concrètes afin d'en déduire les conséquences observables permettant d'en déterminer la validité (la théorie est vérifiée, modifiée, ou rejetée), l'approche inductive inverse le mouvement en partant du terrain pour dégager les généralités, les principes ou les règles applicables.

En outre, l'analyse qualitative nous a paru plus pertinente pour appréhender la complexité du sujet que nous avons choisi à savoir l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant. A vrai dire l'analyse qualitative comprend plusieurs phases : le recueil des données empiriques par observation directe et par les entretiens avec les acteurs de la situation pédagogique. Les données obtenues seront traitées après retranscription.

Néanmoins, afin de valider quelques points clés relatifs à notre recherche, nous avons prévenu dans les questionnaires des items avec un traitement quantitatif des réponses. En fait il ne s'agit pas d'opposer ces deux méthodes, mais de montrer leur complémentarité dans une démarche globale :

« Mixed méthodes research » (*W.Greswelles, L.Plano Clark, 2011*).D'ailleurs le recours à plusieurs methods améliore la recherché. Il est à rappeler d'ailleurs que la

réussite de tout dispositif n'est mesurable qu'à l'une des pratiques et que le développement des compétences professionnelles ne se fait que dans l'interaction, par et dans l'action, dans un cadre participatif au sein d'une communauté discursive. Etre à l'écoute des questionnements des enseignants, observer leurs pratiques, examiner leurs besoins permettent, en outre, d'approcher la pratique enseignante dans son ampleur et sa complexité.

L'action menée dans cet esprit permet d'identifier certains lieux de transformations possibles de l'agir professoral en classe de français et contribuent à déterminer les besoins en formation.

Nous examinons dans ce qui suit les procédés de mise en pratique.

II-Les procédés de mise en pratique :

1- L'observation :

➤ Introduction :

Selon le petit Robert, observer c'est « L'action de considérer avec une attention suivie la nature, l'homme, la société afin de mieux les connaître. Le plus souvent l'observation exprime le résultat d'une considération attentive ».

Quant à Larousse, l'observation est définie comme :

« Action de regarder attentivement les phénomènes, les événements, les êtres pour les étudier les surveiller, en tirer des conclusions. »

Partant de ces constats, on peut dire que l'observation est un processus de description objective. Selon P.Bertocchini et E.Costanzo : « Observer, ce n'est pas juger et

éventuellement sanctionner ni d'autant moins interpréter. » (www.google.com / ≠ q = Paola + Bertochini)

Pour H.Peretz (1998), l'observation consiste « Au sens le plus étroit et le plus déterminé [...] à se trouver présent et mêlé à une situation pour l'enregistrer et l'interpréter en s'efforçant de ne pas la modifier. Cette situation sociale est toujours le produit d'une interaction entre les participants eux-mêmes et d'une façon ou d'une autre, entre les participants et l'observateur. » (H.Peretz, 1998, p : 5)

En effet « observer » pour M.Grawitz (1994, p : 285) signifie « être attentif ». Cette méthode est principalement issue du champ ethnologique (Cuisenier, 1993) ; Lambard (1994) où elle est largement pratiquée, notamment pour accéder aux pratiques langagières au sens large (Copans, 1998). C'est la méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative de type empirico-inductive. Tous ces chercheurs font de l'observation un fait préalable à toute recherche sociolinguistique et éducative.

Toutefois l'observation n'est pas seulement un outil de récolte de données mais : « Un processus de prise de décisions (quoi ou qui observer ? Comment observer et enregistrer les données ? Quand ? Où, Par qui ?) » (M.Lessard-Hébert et al, 1997 : 95).

Autrement dit le chercheur doit choisir, sélectionner les faits qu'il considère pertinents pour l'élaboration de son corpus.

Il doit avoir ce que A.Mucchielli (2002) appelle la « sélectivité du regard » (A.Muchielli : 2002 p : 149).

Ainsi l'observation n'est pas seulement un phénomène passif, c'est une action qui contient les éléments de sélection, de décodage de réinscription et d'interprétation des données. M.Postic, chercheur et formateur en science de l'éducation considère que le premier problème posé par l'observation est celui de la subjectivité. Pour la

circonscire, il préconise que toute observation de classe doit être faite par un observateur extérieur à la situation de classe.

Ce type d'observation dite directe (non participante) consiste à observer un groupe de classe sans s'y intégrer. On ne cherche pas à modifier la situation observée par une quelconque action mais à appréhender des comportements dans une situation spatiale déterminée. L'objectif étant de décrire et d'analyser la situation pédagogique observée dans le but d'expliquer les phénomènes et d'en interpréter les sens.

Cependant, dans notre cas nous avons jugé utile de mixer les méthodes et de les considérer dans leur complémentarité en variant les procédés. Aussi avons-nous opté également pour l'observation participante en nous mêlant à la situation de classe lors de certaines séances.

Selon P.Blanchet (2011, p : 72) :

« Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. »

L'objectif étant d'inclure des outils d'observation appropriés à la complexité de la situation pédagogique et de permettre des descriptions riches et variées en fonction des phénomènes observés. Ainsi les finalités de l'approche qualitative pour laquelle nous avons opté consistent à analyser les situations observées en fournissant des renseignements pertinents. D'autant plus que la présence physique permanente et les échanges avec les enseignants pendant cette recherche sont des éléments primordiaux car ils forment une source d'information importante.

1-a-Le contexte de l'enquête :

Le corpus de base qui a servi à notre travail de recherche est constitué principalement de l'observation de cours de français ayant lieu au sein du lycée Imam Ghazali à Meknès. Le choix de ce lycée est dicté par les circonstances de travail. D'une part les enseignants, ayant accepté de nous recevoir sont dans l'ensemble des personnes avec qui nous avons des affinités et qui ont accepté de nous recevoir et de nous accueillir au sein de leurs classes.

D'autre part vu que nous assurons en parallèle la fonction de conseillère pédagogique, nous ne pouvions pas nous déplacer assez souvent d'autant plus que les enseignants des autres lycées étaient presque tous réticents à cette sollicitation. Le travail que nous avons effectué a été fait selon des étapes.

D'abord, nous avons effectué des observations au sein des classes de différents niveaux toutes sections confondues. Ensuite nous avons collecté des données en fonction de l'objet retenu. Enfin nous avons procédé à l'analyse des données récoltées.

Chacune de ces étapes a été soumise à ses propres contraintes techniques et méthodologiques quoiqu'elles soient interdépendantes qu'elles doivent être pensées en fonction de l'objectif global de la démarche c'est-à-dire de ce qu'on cherche à observer et à analyser.

Afin de mieux rendre compte de l'observation effective, la transcription des données s'avère indispensable. Cette opération est définie en fonction des objectifs et visées préconisés au préalable par le chercheur :

« En vue d'analyse du contenu de la communication pédagogique, opter pour une transcription en partition permet une lisibilité de l'interaction et de chaque élément constitutif de celle-ci »
(Philippe Blanchet, 2011, p :89)

Ce sont ainsi les réponses auxquelles le chercheur souhaite parvenir qui conditionnent la décomposition de la communication en fonction des différents locuteurs et des modes utilisés dans ce type d'environnement. Collecter les données est aussi une opération qui exige une catégorisation et un codage. Bardin (1997) définit la catégorisation comme une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation ou regroupement par analogie d'après des critères préalablement définis (*Bardin, p : 118*).

Il s'agit donc de classer les éléments du corpus dans des catégories thématiques qui sont établies en relation directe avec l'objet de recherche. En ce qui concerne la dernière étape et probablement la plus importante c'est-à-dire l'analyse du contenu, il est utile de déterminer ou de délimiter ses origines et surtout sa fonction première. En effet c'est une méthodologie qui est apparue aux Etats-Unis dans les années 50 à partir des travaux des sciences sociales notamment ceux de Berelson (1952) pour qui :

« L'analyse du contenu est une technique de recherche pour la description objective systématique du contenu manifeste de la communication » (*Philippe Blanchet, 2011, p : 84*)

Cette méthodologie a depuis été appliquée à de nombreux domaines des sciences humaines dont celui qui intéresse plus particulièrement la didactique des langues. La phase de production des données pour l'analyse doit mettre en évidence des éléments de sens en fonction des objectifs de la recherche. Il suffit de réussir à isoler les éléments pour leur donner une visibilité qui permettra ensuite de les intégrer à l'ensemble des opérations pour en tirer des conclusions conséquentes.

En définitive, on peut dire que l'analyse des données est l'un des éléments de la recherche qui contribue à la vérification des hypothèses et / ou à l'établissement de réponse au questionnement de recherche.

Il va sans dire d'ailleurs que de l'analyse d'une observation, que ce soit l'observation non participante ou celle à participation réduite au croisement de données de plusieurs méthodes (entretien, questionnaire) se pose la question de la formation théorique de l'outil d'analyse c'est-à-dire en fait du modèle interprétatif des éléments du corpus sélectionné.

1-b-Analyse des données :

Ainsi donc nous présentons dans ce qui suit les résultats d'une recherche par observation. L'objectif étant de contribuer à la description des activités de lecture et d'écriture effectivement pratiqués dans les classes de lycée à la base d'un certain nombre de données collectées sur le terrain et présentées comme suit :

- 1- Qu'enseigne-t-on dans le cadre des activités de lecture / écriture et comment l'enseigne-ton ?

Nous avons notamment abordé la question de la progression des savoirs et des savoir-faire en cette fin de parcours scolaire,

- 2- Quelle est la part respective des valeurs et des connaissances dans les savoirs enseignés à travers l'ensemble des pratiques et activités que nous observons ?
- 3- Comment la littérature, objet fondamental pour la discipline se constitue-t-elle dans le secondaire qualifiant ?

Pour atteindre cet objectif, nous avons consulté un corpus étendu de cahiers de texte. En ce qui concerne l'observation de classe, nous avons constitué un corpus de 20 cours dont certains ont été enregistrés.

Ce corpus se divise en deux parties dont l'étude répond à des objectifs sensiblement distincts. Il comporte d'une part des cours pour lesquels les enseignants qui se sont prêtés à l'observation avaient reçu une consigne minimale, celle d'observer un

travail dans la classe conduit à partir d'un texte sans préciser au préalable l'objectif de façon à contraindre aussi peu que possible l'activité que nous allons observer et à laisser toute liberté à l'enseignant pour le traitement du texte supposé constituer un objet d'enseignement. La variété des textes proposés et la variété de leur traitement rendaient en outre malaisé l'observation des phénomènes de progression éventuelle d'un niveau à un autre.

Pour pouvoir cerner notre problématique et répondre à notre question de recherche, nous avons donc demandé à certains enseignants de travailler sur des textes que nous avons choisis à priori comme pouvant être objet d'une « lecture ». Dans le traitement des données, nous avons décidé de nous intéresser à un objet relativement limité et dont le fonctionnement est peu modifié par le dispositif de l'observation. Nous avons, en effet, isolé dans le discours des enseignants les questions et plus largement les commandes adressées à la classe, qu'il s'agisse de tâches concrètes à réaliser (un relevé, un classement par exemple) ou des réponses à fournir.

La forme linguistique peut en être évidemment très variable. Il s'agit au fond de relever tous les énoncés présentant la valeur « perlocutoire » qui correspond à une commande de « tâche » quelle que soit l'opération impliquée par celle-ci. Nous avons ensuite classé ces énoncés.

L'analyse que nous avons faite porte sur trois aspects : Le premier concerne les informations relatives au type d'unité textuelle sur laquelle porte le questionnement à savoir les champs lexicaux, les figures de style, les types de phrases et leurs incidences sur le sens. Le deuxième est renseigné si les questions impliquent la mise en jeu ou (respectivement) des valeurs. Les premiers font partie de l'équipement conceptuel « naturel » de la discipline. Ils renvoient à des domaines de connaissances qui n'ont rien à voir avec les disciplines du langage et de la littérature. Les seconds sont de nature esthétique ou éthique.

Enfin la zone la plus étendue est celle qui nous permet de décrire les opérations impliquées dans la tâche. En effet ces dernières sont de nature relativement hétérogène.

Nous avons procédé de façon empirique, par mise à l'essai successive. Nous supprimions parfois des catégories qui se révélaient inutiles, ajoutant au contraire celles qui apparaissent finalement incontournables. Certains sont ce que l'on pourrait appeler des opérations intellectuelles : Les opérations de déduction et d'induction par exemple.

D'autres en revanche appartiennent au quotidien de la discipline et paraissent plus difficiles à décomposer ou à analyser en termes abstraits à savoir les demandes d'explications lexicales.

L'hétérogénéité des opérations est d'ailleurs en elle-même d'un grand intérêt pour la compréhension du fonctionnement de la discipline particulièrement pour mesurer les parts respectives de la formation à une pratique de la langue, ou par exemple des objectifs de formation intellectuelle assumée par la discipline. De tous ces procédés, on peut distinguer cinq opérations fondamentales qui permettent de décrire les activités demandées aux élèves dans le cadre d'une séance de lecture :

- 1- L'opération « expliquer » qui correspond à l'explication du « signifié ». Cette activité peut impliquer la simple connaissance du système ou de connaissances sur le sens. Le questionnement vise donc à vérifier que le référent est bien connu. C'est le cas de l'étude thématique par exemple.
- 2- L'opération « reformuler », il s'agit d'une opération d'élucidation, mais qui porte sur des unités plus étendues, éventuellement sur tout le texte. La paraphrase relève typiquement de cette catégorie, ou encore cette autre

question qui apparaît plus fréquemment dans les questions des enseignants du genre : « donnez un titre à une partie... »

- 3- Les opérations d'induction : elles prennent dans tous les cas un élément du texte comme point de départ. Nous distinguons selon que le point d'arrivée, le résultat de l'induction est un interprétant du texte ou un élément du savoir disciplinaire. Les questions qui visent à l'identification d'une figure de style relèvent de cette catégorie.
- 4- Les opérations de déduction : Dans ce genre d'opérations le point de départ est une proposition à valeur d'interprétant dont les élèves sont invités à vérifier la validité ou qu'ils doivent justifier. Dans ce dernier cas les élèves doivent réaliser un relevé.
- 5- L'opération « apprécier » qui est en jeu lorsque l'élève est sollicité pour produire un jugement de nature esthétique ou éthique. Dans ce cas on observe la mise en jeu des « valeurs » éthiques.

Le traitement de ces opérations consiste en une première à segmenter les énoncés produits par les enseignants. Chaque séance segmentée correspond à une commande de tâche distincte. Chaque cours observé a été traité à l'aide de grille (voir grille en annexe).

Ensuite sur un bloc note, nous avons formulé des remarques comme suit, sur la colonne de gauche figure la liste des tâches et sur celle de droite correspond l'analyse en fonction des critères retenus par la grille.

-Ainsi l'opération 1 correspond à une simple commande de règle du cours, à titre indicatif : Tracez un tableau, complétez le par un relevé...

-L'opération 2 porte sur l'ensemble du texte, elle met en jeu un savoir disciplinaire (identifiable grâce au métalangage par exemple) et correspond à une demande de reformulation.

-La commande suivante ne concerne pas le texte, on observe dans ce cas l'apparition de phases dans le cours, caractérisée par exemple par la mise en œuvre privilégiée de telle ou telle opération.

De nombreuses remarques pourront être faites sur la base des résultats. Nous proposons d'abord les résultats globaux puis des analyses plus fines succèdent aux premières. Elles visent à dégager les profils de cours.

6- Une première interprétation est donc possible : Les saisies compatibles avec une lecture linéaire (mot ou fragment) sont largement majoritaires.

7- Les questions d'ordre méthodologique portant sur des unités discontinues ou sur des axes (saisie globale, lecture tabulaire...) ont une place limitée et leur importance est en général très minime auprès des enseignants.

8- Les questions mettant en jeu des savoirs disciplinaires sont nettement plus nombreuses que celles qui engagent des savoirs non disciplinaires.

9- La rareté des questions liées à des valeurs éthiques ou esthétiques est également très remarquable.

10- Les tâches résultant de l'opération « apprécier » et qui invitent les élèves à porter un jugement sur le texte et même sur les personnages sont très rares également.

Les enseignants stimulent très peu les élèves. Ces derniers ne sont pas invités à faire preuve d'autonomie. De façon globale, les opérations identifiées semblent se répartir les tâches de façon homogène. Seules les questions fondées sur l'induction et visant à produire une interprétation se distinguent de façon significative. Presque toutes les

opérations que nous avons identifiées participent dans des propositions voisines au dispositif méthodologique de l'explication de texte au collège. Seule encore une fois la tâche qui concerne l'implication (qui a une relation avec l'appréciation) paraît significativement marginale et semble donc relever d'un autre modèle.

Par ailleurs on peut constater que les opérations mettant en jeu un savoir disciplinaire, soit pour l'appliquer à la description du texte (selon une opération de déduction) soit pour le construire (par induction) figurent également parmi les taux les plus hauts. Ces questions ont en commun de ne pas viser directement l'interprétation.

Il s'agit donc des activités de lecture qui, même si elles apparaissent dans le contexte d'une séance de lecture peuvent être interprétées sur le plan didactique comme constituant les phases d'un processus de construction de connaissances. En l'occurrence l'opération relative à l'induction du savoir constitue une phase de décontextualisation tandis que l'opération de déduction d'un savoir correspond à une phase de recontextualisation de ce savoir.

Autrement dit le travail de répartition de tâches permet de constater que dans une séance de lecture au lycée, la visée n'est pas toujours la construction d'une interprétation qui est alors l'objet empirique de l'activité de lecture. Donc sur le plan didactique, on peut dire que les corpus que nous avons analysés sont riches d'enseignement, ils nous ont éclairés sur la nature du travail fait par les enseignants, les différentes tâches relatives à l'activité de lecture et surtout sur le genre de médiations professorales.

1-c-Le résultat de l'analyse :

Il en résulte les remarques suivantes :

L'ensemble des observations faites permet de dessiner à grands traits des caractéristiques qui affectent le fonctionnement de la discipline au lycée. En premier lieu l'hypothèse qu'une discipline scolaire constitue un ensemble cohérent et un système de savoirs, de pratiques, de procédures et non une version dégradée de savoirs de références apparaît globalement validée. D'un point de vue des savoirs, on observe une focalisation de plus en plus nette, au cours des trois années (tronc commun, 1^{ère} bac, 2^{ème} bac) sur les savoirs de la discipline :

Le cours de français se constitue progressivement en cours de littérature et de langue et ce n'est que plus rarement prétexte ou occasion de discours sur le monde. Du point de vue des valeurs, leur rareté générale est de plus en plus nette. L'activité « d'interprétation » n'est le plus souvent pas sollicitée. Ces résultats donnent lieu à deux interprétations. Il y a un resserrement de la discipline sur son objet (la langue et le texte) et sur ses objectifs (la production d'un sens).

Sur un autre plan, on peut constater que les caractéristiques de l'activité de lecture semblent répondre au souci plus immédiat de donner du sens à l'activité en pratiquant une clôture disciplinaire moins étroite (le rôle des savoirs non disciplinaires) en sollicitant plus fréquemment le jugement des élèves (les rubriques valeurs et l'opération apprécier) ou en manifestant d'emblée le sens du texte qui est alors à confirmer ou à approfondir autant qu'à construire ou à découvrir. Les obstacles, loin de relever des difficultés purement linguistiques sont dus à une rupture entre la communauté de référence (familiale, sociale, culturelle, régionale...) et la communauté scolaire qui exige de l'apprenant qu'il s'approprie les codes d'un

réseau de sens tout à fait différent de son milieu socio-culturel (l'étude d'Antigone par exemple...)

De manière générale et en terme de performances aussi bien en lecture qu'en écriture, il y a lieu de noter que les résultats en terme de performances sont en de ça des aspirations et ne correspondent pas aux efforts d'investissement consentis par les institutions nationales.

- Les conditions d'apprentissage sont très variables et les méthodologies ne sont pas souvent conformes aux recommandations pédagogiques générales.

- Le travail des enseignants est fortement influencé par les discours des manuels et il n'est pas fondé sur un contrat fait entre les enseignants et les élèves.

- Les travaux faits par les élèves ne se réalisent presque jamais en dehors de la classe (projets, travaux de recherche...). On remarque même des fois l'improvisation de certaines activités de classe.

- Les activités culturelles ne sont pas privilégiées et les espaces de réinvestissement sont très rares.

- On peut remarquer également l'absence de véritables stratégies de gestion des différentes phases des cours de lecture (compréhension, construction de sens, interprétation...)

- L'usage des nouvelles technologies est très rare.

- Les arrêts-bilan et les séances de soutien et de consolidation ne sont pas programmés.

- L'approche par les compétences n'est pas mise en œuvre de façon effective même si elle est préconisée de manière officielle dans les choix institutionnels et dans les introductions méthodologiques des manuels scolaires.

- L'absence d'une maîtrise des enjeux multiples de l'enseignement de français chez beaucoup d'enseignants les enferme dans une approche techniciste de leur travail professionnel et les empêche parfois de donner du sens à leur action pédagogique.

- La dimension culturelle est souvent évacuée dans les séances d'approche de texte, résultat d'une conception réductrice de l'enseignement / apprentissage de la langue.

On remarque donc que l'impact des difficultés linguistiques et communicatives peut être déterminant dans l'échec scolaire. D'ailleurs l'observation menée dans cet esprit nous a permis l'identification de certains lieux de transformations possibles de l'agir professoral en classe de français susceptibles de contribuer à déterminer les besoins en formation.

En effet être à l'écoute des questionnements des enseignants, observer leurs pratiques, examiner leurs besoins permettent d'approcher l'acte éducatif dans son ampleur et sa complexité. Ainsi mettre l'accent sur la nature des obstacles et les délimiter d'une manière scientifique et objective peut nous aider à prendre conscience de nos propres défaillances en tant que praticiens et nous éviterait de responsabiliser les élèves ou de les incriminer assez souvent. En vérité, en tant que passeurs du savoir nous sommes responsables de plusieurs obstacles que rencontre l'apprenant dans sa vie scolaire. Nous présentons dans ce qui suit le récapitulatif de ces différents problèmes :

➤ **Les obstacles d'ordre didactique :**

Limiter les séances à un jeu de questions / réponses ne peut favoriser la libération de la parole. En effet les élèves ne formulent que de courtes phrases car le plus souvent la technique de questionnement se limite à un repérage mécanique et systématique des réponses.

Dans ce sens Bouvier souligne que :

« Les travaux sur l'acquisition de langage ne s'intéressent, en général qu'à l'énoncé émis par « les élèves » sans examiner la forme des énoncés émis par les professeurs en direction des élèves. »
(*MEN, Unité centrale de la formation des cadres, 2013, p : 73*)

En effet le discours des élèves est le résultat des stratégies discursives des enseignants. Ces derniers, le plus souvent, influencent les réponses des élèves et leur participation effective dans l'échange.

Quant aux interactions, seuls sont favorisés les élèves capables de prendre la parole et surtout de donner la réponse attendue. Le temps de classe n'étant pas extensible, seul un nombre relativement faible d'élèves à l'occasion de parler ou de participer à l'élaboration du sens. Il s'agit plutôt de destinataires « passifs » que de « locuteurs » actifs prenant la parole. L'élève reste cantonné dans son rôle de récepteur passif puisqu'il n'est pas impliqué directement par les questions posées ni par la situation en question. La plupart des enseignants, de surcroît, procèdent ensuite à des répétitions mécaniques et fastidieuses des réponses fournies par les quelques bons élèves ou qu'ils donnent eux-mêmes. Rares étaient les moments où ces derniers étaient appelés à faire des interprétations ou à co-construire les sens. Cette technique de travail est vouée à l'oubli pour la simple raison que c'est juste le fruit d'un conditionnement.

E. Charmeux dans son ouvrage : « Apprendre la parole » avance qu'on :

« essaie de créer des réflexes, des mécanismes inconscients qui fonctionnent sans que l'intelligence y prenne part. C'est se tromper doublement : il ne suffit pas d'être dans l'eau pour apprendre à nager ; il n'est pas de véritable apprentissage que construit, volontairement et en pleine conscience. Ce qui a été acquis par conditionnement n'est pas un apprentissage ; on a pu même dire que c'est, en fait un appauvrissement, puisque le conditionnement n'est ni transférable ni perfectible. » (*MEN, Unité centrale de la formation des cadres, 2013, p : 75*)

Très majoritairement, on peut affirmer que l'enseignant construit une relation dialogique asymétrique dans laquelle l'élève est en relation d'infériorité. De ce fait il organise, questionne, ordonne, porte des jugements, explique, corrige les énoncés, les recontextualise, les reprend et tout ceci fait de lui le locuteur principal. Cela limite les possibilités de co-construction du savoir par les élèves et tend, de ce fait à en faire des consommateurs plus ou moins passifs que de véritables récepteurs producteurs de sens.

➤ **Les obstacles d'ordre pédagogique :**

Les enseignants, dans la plupart des cas, ne prennent pas en considération les différences de niveau du point de vue disciplinaire mais aussi psychologiques des apprenants et ils travaillent juste au rythme des bons élèves. La structuration temporelle de la classe n'est pas souvent adaptée à la psychologie de l'élève qui éprouve le besoin de fréquents changements d'activités afin que son attention ne soit pas relâchée. Il est fondamental aussi de prendre conscience que l'endroit où a lieu le cours et la simple disposition des tables peut garantir le succès ou l'échec d'une séance. Ainsi diversifier l'organisation de l'espace de travail selon les situations d'apprentissage est fort instructif et ne peut qu'être bénéfique et fructueux pour les apprenants.

Malheureusement au lycée, les cours se font dans les conditions qui ne tiennent pas compte des critères pédagogiques modernes dans le sens où les salles sont surchargées et inadaptées à ce genre de pédagogie. La disposition des élèves par rangées les uns derrière les autres ne favorise l'interaction qu'avec un minimum d'élèves. Ceux qui sont assis derrière sont soit en position de spectateur, soit entraînés à discuter et ne participent pas pleinement au déroulement du cours. Il faudrait de ce fait varier les modalités de fonctionnement de travail.

En effet travailler en groupe est considéré comme une compétence clé en milieu de travail. Les référentiels des compétences et des métiers insistent sur la capacité à s'intégrer à des groupes ou à des équipes. Travailler en groupe au lycée initie à la compétence transversale à travers les ateliers d'écriture. Il est d'autant plus efficace pour les tâches complexes. Cette modalité de fonctionnement n'est pas une fin en soi et elle n'a de sens que si elle est intégrée à une stratégie pédagogique.

➤ **Les obstacles disciplinaires**

Certaines ressources de base ne sont pas assez bien maîtrisées, ce qui provoque des blocages et des maladresses dans l'expression chez les élèves. Le vocabulaire de ces derniers est considéré comme trop insuffisant pour pouvoir produire des énoncés cohérents. Le plus souvent les professeurs ne font qu'expliquer et la grande partie des séances menées sont consacrées à l'installation du lexique et au repérage et relevé de certains procédés rhétoriques sans que soit donnée l'occasion aux élèves de libérer leur propre expression personnelle. La posture des enseignants influence négativement la posture énonciative des apprenants. Partant de ces constats, on peut remarquer que le système scolaire paraît fait pour les bons élèves et même pour les professeurs. Il n'est pas suffisamment souple pour s'adapter à tous les niveaux.

Par ailleurs l'application de la pédagogie différenciée se heurte à de grandes difficultés avec des classes trop chargées. L'enseignant ne peut donner à tous les mêmes chances de réussite.

1-d-Quels rôles devront jouer les enseignants ?

Les enseignants les plus « efficaces » sont aussi les plus « équitables », ils devraient élever le niveau moyen et faire progresser davantage les élèves en difficultés. Il est indispensable donc de développer la connaissance des pratiques qui fondent l'efficacité des enseignants et améliorent leur formation.

Généralement, toute classe de langue constitue en tant que telle un certain cadre co-actionnel, co-culturel puisque l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe d'enseignement / apprentissage d'une langue / culture qu'ils ne pourront mener à bien ensemble que sur la base d'un minimum de conceptions communes : Dans ce sens on devrait prendre en compte la responsabilisation de chaque partenaire de l'acte pédagogique (enseignants et apprenants) et sa prédisposition à agir socialement en mettant en œuvre certaines valeurs.

C'est précisément dans les classes les plus difficiles que l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère doit impérativement se faire à l'intérieur d'un cadre à la fois co-actionnel et co-culturel définissant explicitement sur la base des valeurs partagées les conceptions communes, indispensables au travail collectif.

2- L'entretien

2-1- Entretien destiné aux enseignants :

2-1-a-Qu'est-ce qu'un entretien ?

Un entretien est un échange entre deux ou plusieurs personnes. Il se caractérise par la spécificité du message de chacun des interlocuteurs :

Le premier pose des questions et le second apporte des réponses. De la part du questionnaire, l'entretien implique une préparation sérieuse du questionnaire. Ce dernier devrait être :

- Ordonné, soit chronologiquement (questions sur la vie ou l'expérience passée d'un individu), soit logiquement : suivant les objectifs poursuivis, on élabore un plan de questions à poser.
- Adapté à l'interlocuteur à sa personnalité son niveau socio-culturel (voir niveau de langue) ;
- Adapté à la situation et au moment de l'entretien : Bien que préparé, le questionnaire peut se révéler incomplet ; il peut prendre des directions imprévisibles, le questionneur doit être à même de se plier aux exigences de la situation sans perdre de vue les objectifs qu'il poursuit.
- Rédigé de manière à éviter les confusions, les ambiguïtés, les réponses « forcées ».

Le questionnaire est déterminant pour la bonne marche de l'entretien. Au moment de rédiger un questionnaire, des questions devraient être posées :

- La question est-elle pertinente ?
- N'est-elle pas trop complexe ? Ne peut-on la subdiviser ?
- Peut-on y répondre ?
- N'est-elle pas trop complexe ? Ne peut-on la subdiviser ?
- Peut-on y répondre ?
- N'est-elle pas trop personnelle ou trop générale (dans le premier cas le questionné ne répondra pas ou mentira, dans le second cas sa réponse sera banale).
- N'oriente-t-elle pas la réponse ?
- Est-elle claire, sans ambiguïté ?
- L'ordre des questions facilite-t-il les réponses ?

Dans un questionnaire, le comportement du questionneur devrait faciliter les réponses. Il devrait montrer qu'il attend avec intérêt les réponses et qu'il s'efforce de les enregistrer avec toute la fidélité possible. Il devrait également :

- Laisser le temps de répondre
- Ne pas discuter les réponses
- Faire un bref bilan à la fin de l'entretien et remercier l'interlocuteur.

Quant au questionné, il doit s'attacher à comprendre la question posée et à y répondre de façon directe, claire, concise et franche. L'entretien diffère de l'interview en ce qu'un véritable dialogue s'établit entre les interlocuteurs qui échangent des propos, des idées, des arguments. Il est utilisé par les journalistes, les psychologues, les responsables éducatifs, les pédagogues et didacticiens... et vise à recueillir des données, à informer ou à motiver.

Lors d'un entretien il est indispensable de :

- Définir avec précision le but de l'entretien et son mode de présentation
- Présenter clairement l'entretien au sujet
- Tenir compte des conditions matérielles, physiques et psychologiques de l'entretien
- Faire la part du mensonge, des jugements sur les apparences, du pouvoir, des suggestions de l'observateur sur le sujet.

En effet, outre le fait d'enrichir les réponses déjà recueillies dans le questionnaire et lors des observations, le recours à l'entretien s'explique par la volonté de faire surgir de nouvelles informations et de nouvelles attitudes d'autant plus que « il peut viser à rechercher de l'information (investigation) à produire des données pour la recherche scientifique, à aider ou à orienter autrui (orientation, formation pédagogique). Il est donc nécessaire de bien

distinguer ses rôles, particulièrement lorsqu'un professionnel (enseignants ou autres) travaille en position de chercheur sur son propre terrain. » (*Philippe Blanchet, 2011 p : 84*)

De surcroît l'aspect spontané des réponses leur donne plus de pertinence, de véracité et de richesse. La spontanéité vient en effet du fait que l'enseignant parlant ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit :

« Extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et vis-à-vis. » (*A.Blanchet, 1987, p : 30*)

Il est important d'ailleurs de faire parler des sujets sur leurs propres pratiques pour repérer la façon dont ils abordent une situation ou un objet, comment ils parlent de ce qu'ils font, quelles sont leurs croyances ou leurs valeurs. L'entretien est aussi l'occasion pour l'enquêteur d'évaluer les premières hypothèses ou d'en formuler d'autres.

M.Gravitz (1994) présente l'entretien comme :

« Un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé » (*M.Gravitz, 1994, p : 149*)

Il existe plusieurs types d'entretiens :

- L'entretien d'enquête ou de recherche : il s'apparente à l'interview (utilisation d'un questionnaire).
- L'entretien libre (entretien d'embauche, par exemple) : C'est une conversation à bâtons rompus au cours de laquelle l'observateur recueille des éléments biographiques et surtout psychologiques sur le sujet.
- L'entretien directif est rigoureusement structuré et conduit par l'observateur suivant un plan bien précis.

- L'entretien non directif : il se caractérise par l'attention silencieuse de l'observateur, celui-ci, après la présentation des objectifs de l'entretien, laisse le sujet s'exprimer sans intervenir, lui confiant ainsi le soin de découvrir seul les différents aspects du problème et les solutions éventuelles.

Du fait de cette variété qui s'offre au chercheur, on peut se poser plusieurs questions : Comment celui-ci sélectionne-t-il est construit-il l'entretien adéquat aux buts visés et à la population choisie.

(M.Gravitz, 1995) propose de tenir compte de deux points : « Le degré de liberté laissé aux interlocuteurs et le niveau de profondeur. » (*Gravitz, 1994, p : 149*)

En ce qui nous concerne, l'entretien rétrospectif nous a paru le plus pertinent dans le sens où il constitue :

« Une technique de recueil de données qui poursuit essentiellement les mêmes buts que le questionnaire. Il consiste à faire parler le répondant sur ses expériences passées (...) plus précisément il vise à découvrir les stratégies du répondant dans telle ou telle situation d'apprentissage ou telle ou telle situation de communication. » (*P.Cyr, 1998, p : 138*).

C'est donc compte tenu de l'utilité de cette démarche et de la richesse des informations qu'elle permet de recueillir que nous avons mené un entretien rétrospectif avec les enseignants ayant participé à l'expérience. A travers ce type d'entretien, notre objectif était d'obtenir des informations supplémentaires qui pourraient nous éclairer pour mieux comprendre le discours des enseignants sur leurs propres pratiques.

L'approche que nous avons adoptée est celle de l'entretien semi-directif. Situé entre l'entretien directif et semi-directif, l'entretien semi-directif fait que l'enquêteur travaille sur la base d'un questionnaire pré-établi, interroge l'informateur et recueille ouvertement les réponses, par enregistrement ou par écrit :

« L'information peut répondre tout ce qu'il souhaite lors d'un entretien, l'enquêteur se contenant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps). »
(*P. Blanchet, 2011, p : 45*)

Il est à noter d'ailleurs que l'entretien n'est pas seulement un cumul de renseignements mais plutôt un contact humain entre des participants et il se déroule dans le cadre d'une rencontre englobant une série de paramètres tels que le lieu le temps. C'est dans cet esprit que nous avons essayé de créer une relation basée sur la confiance afin de mettre l'informateur à l'aise : « L'entretien compréhensif est un exercice passionnant, riche d'information d'humanités et d'émotions »(*J.C Kaufmann, 2008, p : 49*)

L'élaboration d'une grille de questions nous a permis de déclencher des conversations sur le plan des informations : Diverses opinions et commentaires des enquêtés nous ont été livrés.

2-1-b Le déroulement des entretiens :

Les entretiens que nous avons réalisés se sont déroulés dans des circonstances variées en fonction des disponibilités d'enseignants. Chaque entretien était précédé du préambule contenant l'exposé de notre objet de recherche et puis nous informions les interviewés sur les sujets des questions de l'interview, nous les rassurions également sur la confidentialité et que l'anonymat serait respecté.

2-1-c-Le contenu des entretiens :

L'approche de la place et du rôle des textes littéraires dans l'enseignement du français au collège et au lycée est fondamentale pour apprendre la structure et le fonctionnement d'une discipline dont la complexité masque la profonde cohérence.

D'abord la littérature vise à mettre en place aussi bien des méthodes de lecture que des références culturelles (esthétiques et morales), à équiper les élèves atteignant la fin du cycle secondaire qualifiant non seulement du savoir-faire du lecteur mais d'un savoir être de citoyen capable de bien s'intégrer dans sa communauté et d'adopter les valeurs de mondialisation. La réalisation de ces deux objectifs s'opère le plus souvent de façon conjointe avec des variations (selon le niveau de classe considéré, la conjoncture historique...) qui les rendent à première vue peu observables. Nous nous proposons, à travers l'analyse des entretiens effectués, de décrire l'approche progressive de « la littérature », que constitue l'enseignement du primaire au lycée, ce qui nécessite d'abord une tentative pour établir l'état des lieux à partir du lycée.

2-1-d-Le traitement des données :

Dans ce qui suit, nous présentons le fruit du traitement des données et en particulier les réponses recueillies auprès de dix enseignants à propos des finalités assignées à la lecture des œuvres complètes, des types d'apprentissage ciblés et de la vision de ce que doit être la progression de ces apprentissages sur l'ensemble du cursus scolaire, soit de la fin du primaire à la fin du secondaire. L'entretien contient les questions explicites suivantes :

- 1- Quels sont les principaux apprentissages et les objectifs que vous poursuivez lorsque vous demandez à vos élèves de lire une œuvre complète ?
- 2- Quels devraient être selon vous les principaux apprentissages en rapport avec la lecture des œuvres complètes qu'un élève devrait avoir acquis :

- 3- En sortant du primaire ?
- 4- En sortant du collège ?
- 5- En sortant du cycle secondaire qualifiant
- 6- Les apprentissages que vous visez sont-ils différents lorsque vous travaillez avec vos élèves sur une œuvre complète ou sur des extraits ?
- 7- Qu'entendez-vous par lire un texte littéraire ?
- 8- Selon vous, quelle est l'utilité d'un texte littéraire en classe de français ?
- 9- Selon vous les œuvres proposées dans le programme sont-elles des modèles pour pratiquer l'écriture de textes à visée littéraires en classe ?
- 10- Qu'entendez-vous par lire, écrire, réécrire un texte littéraire en classe ?
- 11- Suivez-vous à la lettre les recommandations pédagogiques du ministère de l'éducation nationale ?

De manière globale, on distingue des avis qui se recoupent ou s'opposent selon les répondants. Concernant la première question, les enseignants qui partagent la même vision estiment que les objectifs liés à la lecture des œuvres complètes sont du même ordre quel que soit le niveau de scolarité. Ce qui change, c'est le degré de complexité ou d'approfondissement des apprentissages. D'autres au contraire pensent que les savoirs s'intègrent progressivement et viennent s'ajouter aux éléments anciens.

« Dufays et Ledur » (1999) ont utilisé la métaphore de la spirale pour rendre compte d'une vision des savoirs comme : « Une intégration progressive réciproque et dialectique » d'éléments anciens avec de nouveaux éléments. En ce qui concerne la deuxième question, certains enseignants (la majorité) avaient du mal à se prononcer à propos des objectifs à atteindre à la fin du premier cycle ou au primaire. Parmi les réponses données :

« Je suis mal placé pour répondre à cette question parce que je n'enseigne pas au primaire, je ne connais pas progressivement trop le programme » ou **« De**

manière générale les apprentissages s'apprennent mais personnellement je n'ai pas une ample connaissance sur le sujet » ou encore les réponses du genre : « **Je suis vraiment désolé mais je n'ai aucune idée sur les programmes que ce soit au primaire ou au collège.** »

Par contre presque tous se sont plaints des insuffisances et des lacunes en matière d'apprentissage. Un autre constat général porte sur l'absence d'évocation spontanée d'une prise en compte de la différenciation pédagogique au sein d'une même classe ou d'un groupe d'élèves alors que les objectifs énoncés et les apprentissages ciblés concernent l'ensemble des élèves du niveau scolaire visé. A la question portant sur les apprentissages visés et sur les finalités de la lecture des œuvres complètes dans le contexte scolaire et / ou sa différence avec la lecture d'extraits, plusieurs enseignants étaient mis dans l'embarras. Autrement dit tout se passe comme si cette pratique était à ce point intégrée dans l'habitus scolaire, qu'elle ne fait pas l'objet d'une réflexion spontanée sur ses finalités, et que l'essentiel de l'énergie des enseignants et de leur travail porte davantage sur les modalités de cette pratique dont la question d'une part, celle de la motivation et du degré des compétences des élèves. Ce constat rejoint les observations de Reuter (1999) et de Dufays à propos de la littérature, qualifiée par le premier « **d'objet naturel** » et considérée par le deuxième comme « une pré-notion à ce point partagée qu'aucune précision ne s'impose à son sujet » (*Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, p : 39*)

Quant à la question 4, la plupart des interviewés pensent que lire un texte, c'est d'abord le comprendre, le situer dans l'ensemble de l'œuvre littéraire puis lui donner un sens. D'autres évoquent la lecture comme source de plaisir et un moyen d'améliorer le niveau en français et d'acquérir une langue de qualité. Et à propos de l'utilité d'un texte littéraire en classe de français, certains trouvent qu'il est très utile parce qu'il véhicule une civilisation et des valeurs que l'élève marocain doit

connaître. D'autres pensent qu'il permet de développer des compétences en matière de lecture ou d'écriture et le plus étonnant que cela puisque paraître c'est que certains enseignants trouvent et estiment qu'un texte littéraire est un texte ordinaire, comme n'importe quel autre texte, l'essentiel étant de perfectionner sa langue et de pouvoir l'utiliser comme moyen de communication.

Pour ce qui est de la question liée à la relation de l'écriture au texte littéraire, presque tous les enseignants que nous avons interrogés affirment que c'est le niveau très critique de leurs élèves qui les empêche d'écrire un texte de type littéraire. Ceux qui restent ne considèrent pas les œuvres comme des modèles pour pratiquer l'écriture littéraire en classe parce qu'elles sont longues, difficiles d'accès, ne sont pas d'actualité et ne suscitent pas l'intérêt des élèves.

A la question 7, certains enseignants se sont contentés de dire que la notion de lecture, écriture, réécriture, sont des opérations langagières intimement liées et interdépendantes sans aucune autre précision. D'autres assimilent la tâche de réécriture à celle de relecture qui consiste à réviser et effacer une lettre, un mot ou une phrase ou les remplacer par des équivalents. Ils mettent l'accent sur les problèmes de transcription graphique ou sur les erreurs orthographiques et morphologiques. Par contre deux enseignants interrogés ont répondu que la lecture d'un texte littéraire, son écriture ou réécriture c'est le fait d'écrire de manière personnelle en investissant les faits de langue et les procédés stylistiques acquis dans les séances de lecture et ou celles consacrées à l'étude de la langue.

Pour ce qui est de la dernière question, presque tous les interviewés ont répondu qu'ils suivent les recommandations pédagogiques du ministère de l'Education Nationale sans y apporter un changement puisque les élèves seront évalués sur les mêmes contenus. Autrement dit les enseignants n'essaient pas d'innover ou de faire preuve de créativité et ils se cantonnent dans leur rôle de « **transmetteur** » de

savoirs disciplinaires. Quant au reste des enseignants, ils affirment qu'ils puisent dans leurs savoirs et dans leurs expériences professionnelles et personnelles pour adapter certains cours à leurs élèves. Aucun détail de plus n'a été indiqué.

2-1-e-Le résultat des entretiens :

On constate donc que la question liée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture des textes linéaires a toujours été un souci majeur pour la plupart des enseignants soucieux de bien faire. Les réponses obtenues par les enseignants que nous avons interrogés confirment cette préoccupation. Ces derniers se plaignent du niveau faible de leurs élèves en matière de lecture-écriture, de la désaffection des apprenants pour les œuvres littéraires et que ces derniers ne lisent pas en dehors de la classe. Une fois en classe, ils lisent mal un texte et ne dépassent pas parfois le stade du décodage mot à mot. Ils ne possèdent pas les stratégies techniques de la lecture qui leur permettent de repérer certains indices et d'émettre des hypothèses de sens sur un texte ce qui entrave la compréhension globale du texte et rend leur tâche difficile. Des fois même, la lecture d'un texte passe par la traduction.

De plus l'écriture n'est pas moins difficile que la lecture. Les enseignants affirment que la majorité de leurs élèves écrivent mal. Pour ceux seuls les élèves sont responsables de leurs lacunes, ils ne savent pas chercher les idées, ils ne savent pas organiser leurs textes et ils se trouvent dans l'incapacité de produire le moindre petit texte convenable. Bref les réponses des enseignants montrent qu'écrire à partir d'un support littéraire est une activité quasiment absente dans leurs pratiques de classe. Etant assimilé à d'autres supports, le texte littéraire se trouve dénudé de sa principale fonction qui est d'amener l'élève à expérimenter le langage dans ses différentes dimensions : esthétique, éthique, culturelle surtout dans les activités d'écriture. Partant de ces constats, la baisse du niveau et les difficultés constatés chez l'apprenant marocain nous poussent à nous interroger et à nous demander si elles

sont seulement d'origine linguistique. Le problème n'est-il pas plus complexe ? N'y a-t-il pas d'autres facteurs liés au traitement accordé par les autorités éducatives et politiques au texte littéraire dans ses dimensions réceptives et productives ?

Aujourd'hui, il ne fait presque aucun doute que le métier d'enseignant est de favoriser la construction des compétences de lecture et d'écriture se traduisant en performances concrètes et mesurables. Mais les enseignants que nous avons interrogés sont plutôt désorientés et démunis (vu le niveau critique des élèves) pour amener dans leur classe des manières de faire qui soient en harmonie avec leurs attentes et celles des autorités éducatives tout comme celles de leurs élèves. L'image de la littérature comme emblème de la belle langue contribue à cette perception. Il faut démystifier cet avis traditionnel selon lequel la littérature est une matière sacrée qui ne doit être offerte qu'aux élèves de niveau avancé. Il faudrait montrer aux apprenants que la littérature n'est pas un phénomène mort et qu'elle concerne notre vie. C'est une réflexion de la société contemporaine qui démontre la pensée et la philosophie d'une époque. Elle est donc la clé pour découvrir différentes dimensions dont celle liée à la morale et / ou l'éthique.

2-2- Entretien destiné aux élèves

-Introduction :

Pour connaître les représentations des élèves sur l'expérience confuse qu'est l'acte de lecture, sur son objet : la littérature, sur le cadre institutionnel de la classe de français et sur les changements internes du primaire au lycée, nous avons interrogé dix élèves par entretien semi-directif. L'objectif étant d'évaluer le chemin à parcourir avec eux en fonction de leur expérience et des représentations qu'ils se font de l'apprentissage de la littérature et des finalités. Les données récoltées nous ont livré une riche moisson d'informations souvent complexes et difficiles à exploiter. En effet ce recours aux questions répond à un double objectif : D'abord provoquer et favoriser les réflexions des élèves sur l'activité de lecture littéraire... Ensuite voir son incidence sur la tâche d'écriture chez les mêmes sujets. Des questions ciblées ont servi de préambule à cet échange.

2-2-a-Le déroulement des entretiens :

Vu que les élèves interrogés n'étaient pas du même niveau linguistique, ni scolaire, nous avons procédé par entretien semi-directif en fonction des circonstances, des lieux et de la disponibilité de chacun d'eux. Chaque entretien renseigné commence généralement par l'exposé de notre objet de recherche. Nous informions les interviewés sur les sujets des questions de l'entretien ainsi que la raison pour laquelle ils ont été choisis comme sujets interrogés. Nous avons également expliqué aux enquêtés l'usage des enregistrements de leurs voix en les rassurant que la confidentialité sera préservée et que les enregistrements ne seraient utilisés que dans le cadre de notre recherche.

2-2-b-Les conduites communicatives des élèves interrogés :

Les élèves marocains sont des sujets plurilingues ayant pour la majorité l'arabe (dialectal-standard) dans leur répertoire verbal. On peut s'attendre à ce qu'ils rencontrent des difficultés de production orale si nous les incitions à communiquer en français, langue qu'ils ne maîtrisent pas bien. C'est pourquoi, nous avons décidé de les interroger en français et de leur laisser la liberté de choisir la langue avec laquelle ils souhaitent répondre à nos questions. Certains ont préféré répondre en arabe dialectal et d'autres alternaient ou répondaient carrément en français. Nous les laissons s'exprimer afin de ne pas bloquer la discussion et de leur soustraire le plus d'informations possibles.

2-2-c-Analyse de l'entretien :

Avant d'analyser les données recueillies, il est important de présenter les questions qui ont servi de base à l'entretien effectué avec les élèves. Notre objectif étant de tester le degré de prise de conscience de l'activité de lecture en tant que partie intégrante de l'apprentissage de la littérature dans le cadre scolaire.

Les questions données sont les suivantes :

- 1- Qu'est-ce que la littérature ? En quoi vous concerne-t-elle ?
- 2- D'où vient le sens d'un texte ?
- 3- Quelles sont les finalités d'un texte littéraire ?
- 4- Lire en classe est-il une contrainte ou un plaisir ?
- 5- Les activités d'écriture que vous pratiquez en classe sont-elles liées aux œuvres étudiées ?
- 6- Pratiquez-vous l'écriture littéraire en dehors de la classe ?

A ces questions, plus de la majorité des élèves avouent ne pas savoir répondre, certains ne répondent pas ou déclarent ne pas se sentir concernés par la littérature.

Ces silences interpellent au moins autant que les réponses données, ils signalent une vacuité inquiétante interprétable plus en termes d'oubli, d'incompréhension, de refus que d'incapacité à formuler une définition. Il est vrai que produire la définition d'un objet aussi complexe que la littérature est un exercice aussi exigeant, difficile qui requiert distance, abstraction et rigueur. Aussi il n'est pas étonnant que beaucoup d'élèves interrogés recourent à la définition de l'objet par sa fonction. Pour eux la littérature sert à développer la culture générale, à comprendre le passé le monde et à mieux s'exprimer.

Toutefois pour la majorité qui tentent une définition la littérature est constituée d'un ensemble de textes ou d'écrivains célèbres, de « classiques » disent certains. Elle forme une entité fortement associée à l'idée du passé mais aussi du « **beau langage** » : « **La littérature c'est l'ensemble des livres classiques écrits par des auteurs connus et qui ont du talent et des dons** »

« **Elle sert à connaître les belles tournures de la langue française.** » « **Elle développe ma culture générale.** » « **Elle m'aide à mieux écrire et à maîtriser le style pour passer des concours et des examens.** »

Pour une minorité des élèves interrogés, la littérature est perçue comme un corpus de « **styles différents** » entre classiques et modernes et une forme d'écriture recherchée, « **on peut même dire qu'il y a de l'art chez certains auteurs** » ajoute un élève. Cette réponse est assez représentative d'autant plus que l'élève a ajouté : « **Je ne sais pas pourquoi on n'enseigne pas des romans plus modernes comme ceux de Mahi Bin Bin... qui sont assez originaux** ».

Cette sensibilité à la forme et au pouvoir des mots n'est pas souvent partagée dans la mesure où la littérature pour certains est un domaine réservé aux gens cultivés et aux intellectuels et que son importance est minime pour les élèves du cycle

secondaire qualifiant. Ce sentiment d'exclusion n'existe pas chez la minorité d'élèves qui conçoivent la littérature comme une activité, comme un acte de communication. Certains l'appréhendent du point de vue de l'écrivain :

« La littérature c'est une façon d'exprimer ses idées grâce à l'écriture, de raconter ses rêves. Cela sert à faire partager ses opinions aux autres. » « C'est un rêve que l'auteur veut faire partager aux autres. » « C'est l'art d'écrire ».

Mais le plus souvent la littérature renvoie à l'activité scolaire d'explication dont on attend une meilleure connaissance du passé. Globalement les attentes en matière de lecture scolaire de la littérature s'expriment en termes de profit pour la plupart des élèves. Très rares sont ceux qui spontanément déclarent y trouver du plaisir. Ils témoignent d'un goût profond pour la littérature. Pour eux : **« C'est une passion, elle me permet d'être et d'exister ».**

Ce bilan met clairement en évidence le désarroi des élèves confrontés à une demande qui les surprend et les dépasse. Rien d'étonnant à cela, mais leurs réponses –ou leur silence- dénoncent dans une certaine mesure la routine absurde d'activités dont ils perçoivent très mal la finalité. Activités sans perspectives pour nombre d'entre eux, pour les plus jeunes notamment. Il ressort donc de cette enquête la nécessité de charger de sens le mot littérature. C'est un des enjeux de la lecture scolaire.

- **D'où vient le sens d'un texte ?**

Cette question s'avère difficile, déconcertante pour l'ensemble des élèves, que nous avons interrogé (du tronc commun au bac) et quel que soit le niveau. Souvent incomprise, elle ne renvoie à rien pour nombre d'entre eux qui préfèrent ne pas répondre. Toutefois l'idée qui domine largement c'est que l'auteur est responsable du sens : **« C'est l'auteur qui guide le sens d'un texte, c'est lui qui imagine et qui choisit les mots, les tournures, la ponctuation. »** L'auteur est aussi une figure

importante de réponses qui accréditent l'idée que le sens est de nature implicite : « **il vient de sous-entendus que l'auteur veut nous faire comprendre** » ; « **de ce que l'auteur cherche à nous dire derrière l'histoire** » ; « **d'entre les lignes de l'écrivain** » ; « **des idées dissimulées derrière chaque expression** » ; « **de ce que cache le texte, de ce qui ne se voit pas rien qu'en lisant une fois.** »

Le nombre de réponses qui attribuent le sens au lecteur est très variable d'un élève à l'autre. Cette disparité révèle des parcours différents et résulte de la maturité de chacun. Les élèves du baccalauréat, quant à eux donnent des réponses très hétérogènes vu qu'ils proviennent d'horizons divers. Certains pensent que selon l'âge du lecteur, selon sa maturité, le sens produit ne sera pas le même. L'idée d'une pluralité de sens possible émerge également : sont alors suggérés le travail du lecteur, sa capacité à induire à partir d'indices trouvés dans le texte, sa capacité d'interprétation et sa création. Enfin très rares sont les réponses qui mentionnent une interaction ou tout simplement une relation entre le lecteur et le texte ou entre l'auteur et le lecteur : « **Le sens d'un texte vient d'une part de son auteur et d'autre part de la façon dont il a été lu et compris.** » répond l'un des élèves. Cette réponse témoigne d'une certaine conscience de la complexité de l'acte de lecture. Il est à noter aussi que pour le titre, l'introduction, la conclusion mais aussi les mots clés sont sentis comme des lieux privilégiés où se lit le sens d'un texte.

En définitive, il ressort de cette enquête qu'il n'y a pas de différence significative dans la répartition des réponses entre les élèves du tronc commun et du baccalauréat. De surcroît malgré la mise en place de la lecture méthodique, la conscience de l'activité du lecteur dans la construction du sens progresse peu durant les années que l'élève passe au lycée. La majorité des élèves ne se situent pas en tant que lecteur actifs. Les progrès lents et la mise en place de nouvelles pratiques de lecture dans les classes ne suffisent pas pour les faire évoluer. Il y a là un travail d'investigation

pour la didactique. La mise en place d'activités qui supposent des démarches autoréflexives devrait favoriser chez l'élève la conscience de son pouvoir du lecteur et donner du sens à l'activité scolaire durant laquelle il s'exerce.

A la question qu'attendez-vous de l'activité de lecture en classe ? Les élèves dans la majorité ont répondu que ce sont d'abord les enjeux immédiats de l'étude d'un texte qui sont perçus à savoir la compréhension du sens d'un texte. Ensuite il y en a qui considèrent la lecture comme une voie d'ouverture sur le monde et les hommes. Nombreux sont aussi ceux qui considèrent la lecture scolaire comme un prétexte pour mieux enrichir le vocabulaire et la maîtrise langagière. Mais pour la majorité des élèves interrogés en début d'année scolaire, les finalités liées à la formation personnelle et à la quête identitaire du sujet, ne sont pas perçues. Ceci ne veut pas dire que la dimension réflexive de la lecture est totalement absente dans l'esprit des élèves mais leurs réponses prouvent à l'évidence qu'ils n'ont pas conscience d'expérimenter leur intériorité dans l'acte de lecture.

Lire en classe est-il une contrainte ou un plaisir ?

Cette dichotomie entre les deux formes de lecture est constamment rappelée par des séries d'opposition récurrentes : plaisir / contrainte ; loisir / travail ; rythme personnel / imposé ; détente / effort. En effet l'activité de lecture est parfois présentée en relation avec les attentes institutionnelles : « **C'est pour passer l'examen et pour répondre à un besoin de connaissances précises que le professeur veut nous enseigner la lecture littéraire** » déclare un élève interrogé ou encore : « **C'est pour nous faire connaître des auteurs, nous faire connaître différents types d'ouvrage** » « **C'est sans doute aussi pour nous apprendre à mieux écrire.** »

Mais cette lecture contraignante est parfois atténuée par la conscience chez certains élèves qu'obligation et plaisir ne sont pas des termes exclusifs. Pour une des élèves interrogés par exemple : « **Lire un texte à l'école, c'est lire un texte qu'on vous impose mais qui peut devenir intéressant** » ou cette autre qui ajoute : « **En lisant en classe, on vit aussi des aventures** ». Il arrive également que l'antinomie contrainte / plaisir ou intérêt soit dépassée par une attitude volontaire comme l'explique une élève : « **Je n'ai pas choisi le texte, mais comme nous allons travailler dessus, il faut que je m'invente un intérêt pour que je puisse l'interpréter et l'analyser avec la classe** ». La dimension collective de l'activité peut en effet être stimulante. En effet pour quelques élèves, le groupe peut : « **aider à mieux analyser certains passages, à faire des remarques auxquelles on n'aurait pas pensé.** » Il rend possible la confrontation d'idées et de progrès dans la réflexion ; il incite également à « **arriver au bout des réponses** ». La convivialité et le plaisir de s'exprimer semblent essentiels à certains élèves. Une réflexion sur la socialisation de la lecture, sur le partage et l'analyse distanciée qu'elle suppose s'avère donc indispensable tout comme l'incitation aux attitudes autoréflexives. L'apprentissage aurait ainsi une dimension collective.

Cependant presque tous les élèves que nous avons interrogés ont répondu qu'en matière d'écriture pratiquées en classe (Question 5), il n'y a pas vraiment un projet clair ou un dispositif élaboré à l'avance. La plupart des activités sont plutôt liées au thème de la séquence. « **Nous produisons très peu d'écrit en classe** » répond un élève ou encore « **Nous focalisons souvent l'attention sur la lecture ou langue et c'est rare où nous pratiquons l'écrit** ».

Quant à la dernière question, 8 élèves ont répondu qu'ils ne pratiquent pas du tout l'écriture littéraire en dehors de la classe et deux ont affirmé avoir écrit des petits poèmes, ils ont même cité des titres. Il est donc intéressant de constater que les élèves

dans leur ensemble n'ont pas d'eux une image d'auteur, ou elle est pour le moins imprécise. Ils se considèrent plutôt comme des scripteurs à qui on demande, dans le cadre de la classe, une production écrite. Ecrire semble donc relever d'un travail scolaire où n'entre apparemment pas la conscience d'un rapport particulier à l'écriture, ni la conscience d'un destinataire ou d'un lecteur à part entière. Il sera donc intéressant de faire travailler les élèves sur un projet et de voir évoluer leurs efforts vers une posture d'auteur. En outre, on pourrait tenter l'écriture de groupe à l'aide d'un dispositif. L'idée de la coopération aide à mieux écrire. En outre, on pourrait tenter l'écriture de groupe à l'aide d'un dispositif. L'idée de la coopération aide à mieux écrire.

2-2-d-Le résultat de l'entretien

Au terme de l'analyse des données recueillies à partir de l'entretien, il convient de dresser le bilan et de présenter les principaux résultats obtenus. En ce qui concerne les difficultés des élèves, l'entretien a permis de mettre en lumière d'autres difficultés non repérées par le questionnaire ou même l'observation.

En effet, outre les difficultés d'ordre linguistique, les élèves se heurtent à des difficultés d'adaptation à de nouvelles situations d'apprentissage et à des difficultés psychologiques. Les difficultés d'adaptation sont principalement causées par la rupture de contexte entre le cycle collégial et le cycle du secondaire qualifiant. Quant aux difficultés d'ordre psychologique, elles concernent plutôt l'image que se font les élèves de la littérature en tant que produit sacré réservé à une élite d'un côté et d'un autre que les élèves ignorent les vrais buts de l'enseignement de la littérature et du plaisir qu'elle peut provoquer en eux. Nous avons aussi constaté qu'en dehors des cours, la plupart des élèves abandonne la lecture. Le milieu environnant ne permet pas souvent de pratiquer cette activité et la classe reste le seul endroit sinon l'unique d'après eux où ils peuvent pratiquer cet exercice. Ils pourraient impliquer les élèves

dans des projets éducatifs ; les solliciter à une participation active en faisant preuve d'innovation et d'esprit d'initiative.

En tant que médiateur, les enseignants peuvent cultiver chez leurs élèves le goût pour apprécier les richesses de la diversité linguistique, culturelle et interculturelles par des actions qui sollicitent en dehors des cours comme la découverte de l'art, le théâtre... Ces formes de travail individuel et collectif, en dehors des classes, peuvent représenter un énorme potentiel dans les domaines de l'apprentissage et de la formation des compétences multidimensionnelles. Avec les nouvelles technologies et la présence de l'internet qui favorise et facilite les échanges, les possibilités d'intégrer une langue étrangère dans le quotidien sont multiples.

Pour conclure, on peut dire qu'au niveau des difficultés de différents types, les élèves marocains ont presque tous les mêmes problèmes. Ils accèdent au supérieur avec les mêmes lacunes et les mêmes handicaps en matière de lecture/écriture à la fin du secondaire. De surcroît ils ne capitalisent pas toutes les compétences communicatives et linguistiques nécessaires pour suivre les études supérieures. Ainsi, en répondant à nos questions, les élèves ont été invités à réfléchir à leurs propres difficultés et aux stratégies adoptées pour les surmonter. Ils ont pu prendre conscience de leur propre apprentissage, nous pouvons trouver des solutions mieux adaptées pour accompagner les apprenants et pour les aider à suivre confortablement leurs parcours scolaires.

3- Le questionnaire :

- Introduction :

Qu'est-ce qu'un questionnaire ?

C'est une série de questions méthodiquement posées en vue d'une enquête. Il permet d'interroger un très grand nombre de sujets en un temps limité. Par ailleurs il constitue une technique de mesure qui, en plaçant les personnes questionnées dans une même position, peut permettre d'effectuer des comparaisons entre les réponses de différents groupes : « C'est une excellente méthode pour l'explication de la conduite. Il y a correspondance entre l'univers des méthodes et l'univers des sociologies théoriques. » (*F.Singly, 2005 p : 20*).

En tant qu'outil d'investigation c'est l'un des plus utilisés pour atteindre les objectifs fixés par les enquêteurs. Son principal avantage est qu'il constitue l'un des meilleurs moyens de recueillir les renseignements recherchés. Il permet à l'interrogé de se trouver seul devant les questions et d'avoir le temps suffisant pour réfléchir et répondre et peut choisir de mentionner telle ou telle information et de laisser l'autre. L'avantage de cette démarche réside dans le fait que l'interrogé se trouve libre de choisir le moment de répondre sans avoir de contrainte. Selon R.Mucchielli (*1968 p:154*), dans les questionnaires, les informations peuvent porter sur trois types d'objet au moins :

- L'identification (âge, sexe, profession...);
- Les comportements décalés (ce qu'il fait habituellement...);
- Les opinions déclarées (ce qu'il pense de...)

Pour le questionneur, le questionnaire permet de cerner le plus finement possible des problèmes et de diagnostiquer les causes, afin de pouvoir proposer des solutions.

3-a-La méthode du questionnaire :

Le questionnaire renferme, en général des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées sont appelées à répondre par oui ou non. Néanmoins, pour rendre le questionnaire moins « manipulateur », on peut proposer quelques questions ouvertes. Ce type de questions permet de recueillir des réponses pertinentes dans la mesure où l'enquêteur aura plus de liberté à exprimer ses idées, d'explorer des informations et des attitudes. Avec les questions ouvertes, les enquêtés sont moins conditionnés. N.Berthier (2006) avance que :

« La meilleure façon de trouver les modalités de réponses à une question fermée consiste à poser dans la phase préparatoire une question à réponses libres. L'analyse du contenu permet d'élaborer des catégories qui reflètent bien la substance et le vocabulaire utilisé spontanément. » (*Berthier, 2006, p : 96*)

Enfin, la formulation des questions semblables pour tous donne des réponses généralement plus faciles à analyser. Cependant certains principes de base devraient être respectés lors de l'élaboration du questionnaire. Ainsi, il faudrait veiller à :

- Formuler des questions simples, claires, précises et faciles à comprendre pour les répondants.
- Les questions doivent être exprimées par phrases courtes qui faciliteront la compréhension.
- Il faudrait éviter toute ambiguïté ou imprécision de nature à recueillir des réponses fausses comme l'utilisation de la double négation.
- N'aborder dans chaque question qu'une seule idée à la fois.
-

3-b-Objectif du questionnaire :

En ce qui nous concerne, nous avons opté pour deux types de questionnaires. Le premier adressé aux apprenants et l'autre destiné aux enseignants. Les deux questionnaires ont pour but de connaître d'une part le profil des sujets apprenants/enseignants, d'autre part de déterminer la problématique de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire dans le cycle secondaire qualifiant et d'obtenir des informations sur les opinions des deux acteurs à propos du sujet.

De surcroît, le questionnaire nous permet aussi de mieux cerner les difficultés des élèves en matière de lecture/écriture en rapport avec la dimension éthique et de mettre en relief leurs besoins et leurs motivations. Avec le questionnaire, on a tenté donc de diagnostiquer le degré de prise de conscience chez les élèves du « pourquoi » de la lecture du texte littéraire en les exposant à une auto-confrontation. Notre objectif étant de pouvoir proposer des solutions. Celles-ci seront basées sur les besoins des élèves en formation et les recommandations des enseignants.

3-c-Les modalités :

Il y a différentes modalités de fonctionnement du questionnaire, on peut le donner en main propre mais dans notre cas nous avons privilégié le contact via internet par la création d'un site : Le café des valeurs et nous avons procédé à l'envoi du questionnaire. Ce travail a fait objet d'une collaboration avec deux stagiaires du CRMF que nous encadrions alors (2013-2014). Notre échantillon a été composé de 200 élèves à qui nous avons accordé le délai d'un mois car la nature même du questionnaire exige qu'on soit disponible et prédisposé pour mener une réflexion sur soi et sur ses propres représentations.

3-d-Contexte de l'enquête :

Le questionnaire est destiné aux élèves de la première année et de la deuxième année du secondaire qualifiant de branches scientifiques et littéraires du lycée Imam Ghazali de Meknès. Il comprend des questions qui visent à évoluer le degré d'attachement de ces derniers aux valeurs, nationales et les possibilités d'ouverture sur les valeurs universelles ainsi que d'autres questions relatives aux pratiques de classe en relation avec la lecture / écriture du texte littéraire à partir des œuvres intégrales. Il faudrait signaler au préalable que nous avons rencontré des difficultés pour faire impliquer les élèves à la réalisation de ce travail. D'ailleurs ces derniers ne sont pas habitués à des tâches pareilles. En plus la majorité ne se sentait pas motivé. Il est à noter également que la représentativité des filles est plus importante que celle des garçons : 61% de l'ensemble des participants sont des filles contre 16% qui sont des garçons. Ceci montre l'implication sérieuse des filles et leur prédisposition à coopérer et à collaborer.

3-e-La démarche d'analyse appliquée au corpus :

« L'art du questionnaire sera renseigné en trois moments : L'exploitation des données avec le codage de l'information, l'apprentissage de la lecture des tableaux croisés, la demande de sortie des données, leur commentaire et l'écriture du compte rendu d'enquête. » (*F.Singly, 2005, p : 8*)

Dans un premier temps nous avons classé les questions en fonction des objectifs visés. Pour le traitement des données, nous avons eu recours aux logiciels informatiques Word et Excel. Nous avons opté pour une saisie manuelle à l'aide du programme Excel et nous avons calculé les totaux et pourcentage. Nous avons par la suite présenté les différents résultats obtenus sous forme d'histogramme et de barre présenté comme suit : (voir schémas).

3-f- Analyse et interprétation des résultats :

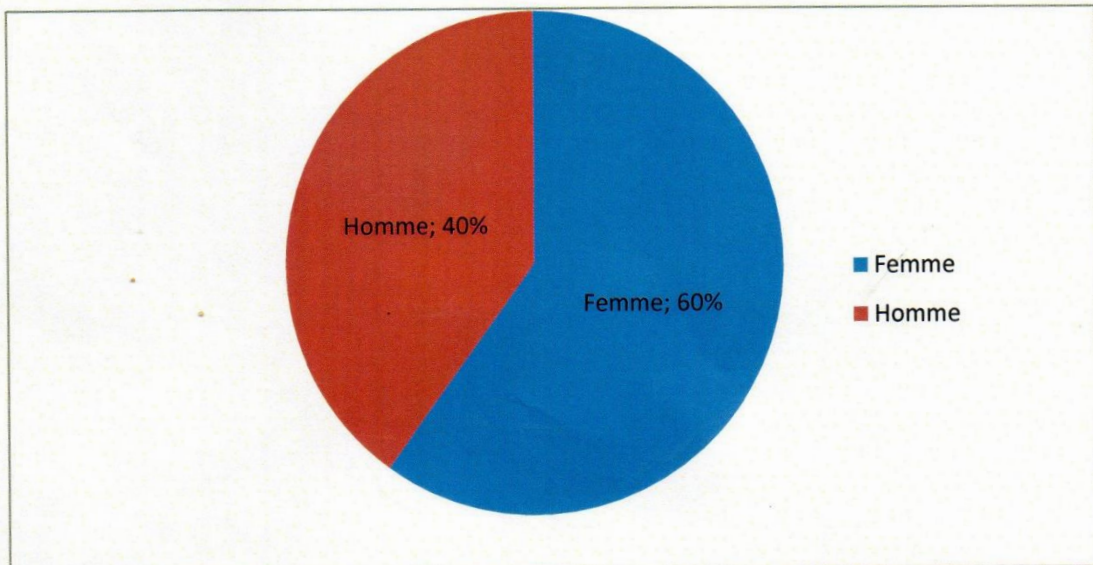
Pour analyser les résultats, nous avons appliqué le traitement par « entonnoir », c'est-à-dire aller du plus global vers le plus précis tel que le souligne F.Singly : « Dans l'analyse des tableaux, l'information doit être, comme une sauce, « réduite » afin d'en concentrer l'arôme et surtout de rendre possible les croisements avec d'autres variables. » (*F.Singly, 2005, p : 87-88*).

Nous pensons que c'est la meilleure démarche car elle permet d'avoir un aperçu global et général du problème avant d'entrer dans les détails, ce qui permet de mieux saisir le bien-fondé de la question. Les réponses données par les élèves nous ont fourni d'autres informations utiles pour l'enquête et nous ont permis de compléter ce que nous avons récolté comme données lors de l'observation et à travers l'entretien. Concernant le premier axe relatif à l'évaluation de quelques fondements de valeurs, les élèves étaient confrontés directement à cette question.

En effet le système éducatif marocain se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique, il respecte et révèle l'identité ancestrale de la nation et s'enracine dans le patrimoine culturel du pays, tels sont les fondements déclarés dans la charte nationale de l'éducation et de la formation. Les élèves participant à cette enquête ont évalué leur attachement à ces fondements comme suit :

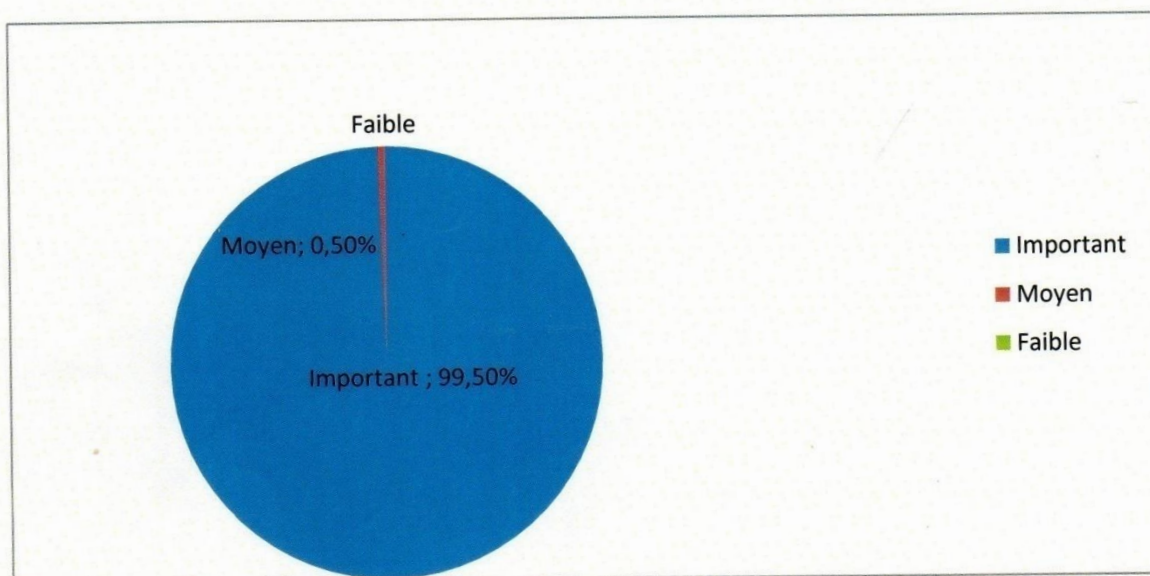
Votre sexe

Femme	120	60%
Homme	80	40%



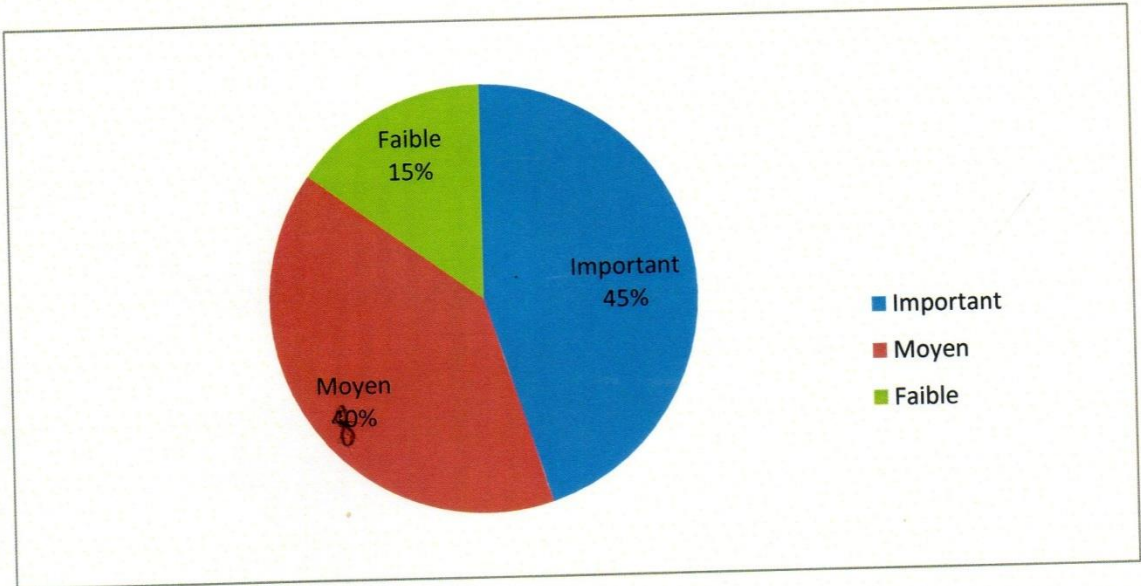
La nation musulmane

Important	199	99,50%
Moyen	1	0,50%
Faible	0	0,00%



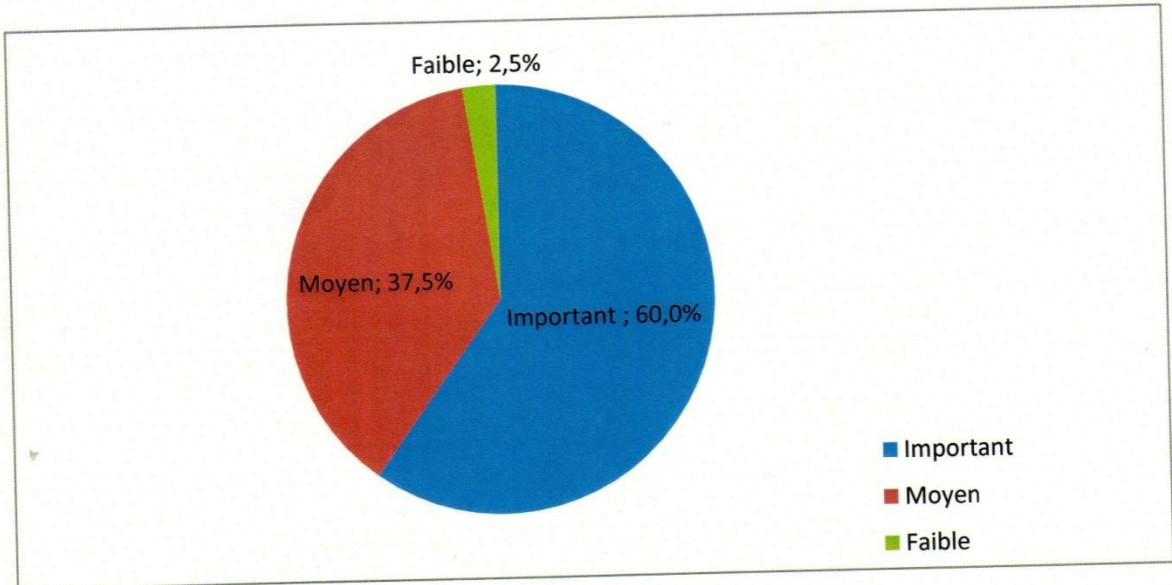
Quel est le degré de votre attachement pour ? Le pays

Important	90	45%
Moyen	80	40%
Faible	30	15%



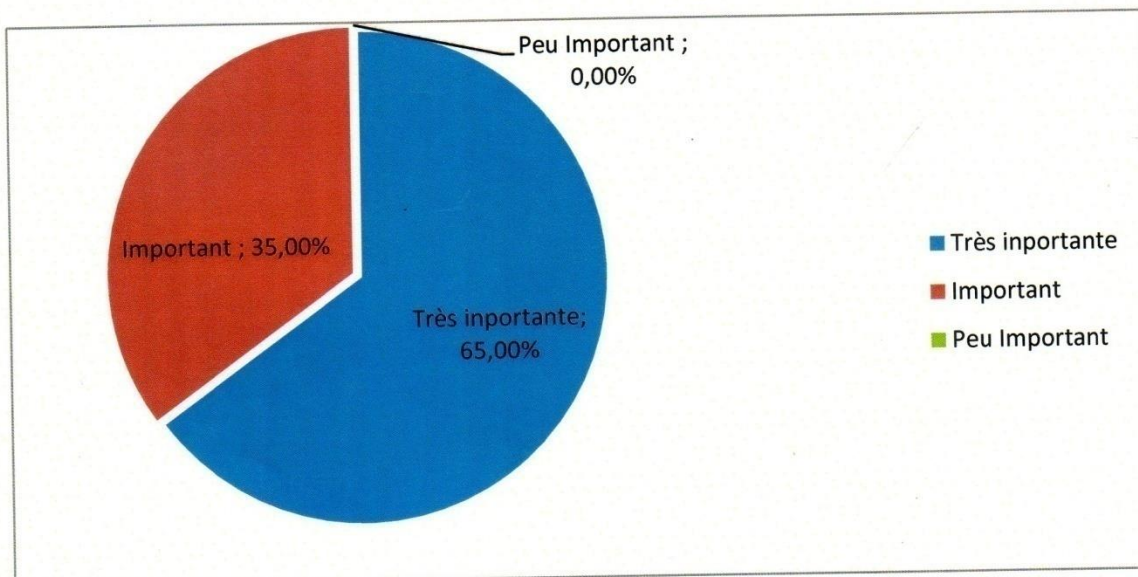
La culture marocaine (Amazighe/arabe)

Important	120	60,0%
Moyen	75	37,5%
Faible	5	2,5%



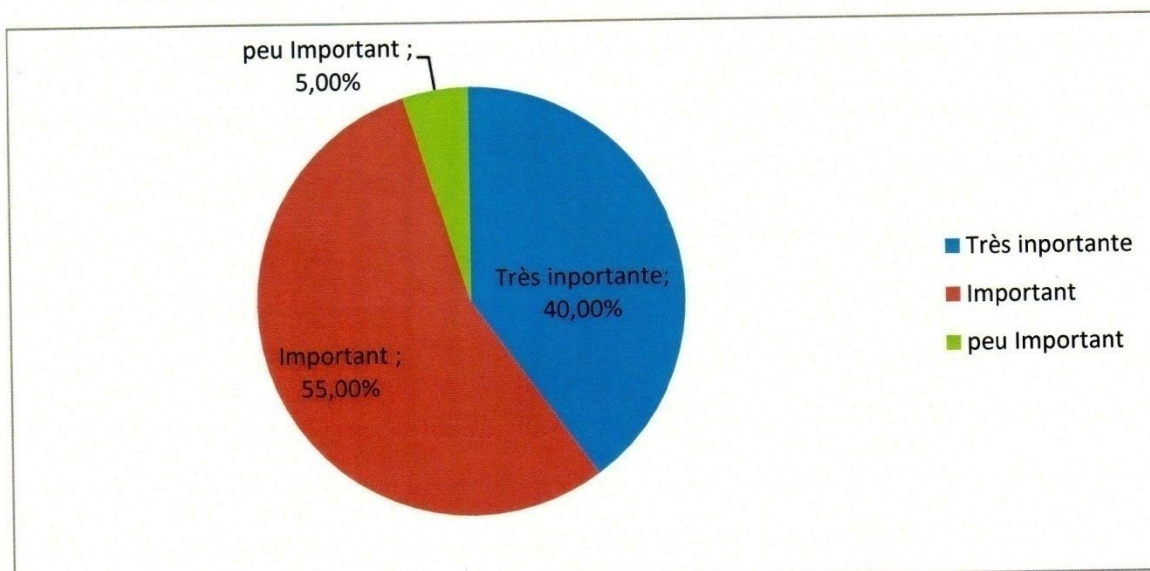
Quelle position occupe pour vous ? la famille

Très inportante	130	65,00%
Important	70	35,00%
Peu Important	0	0,00%



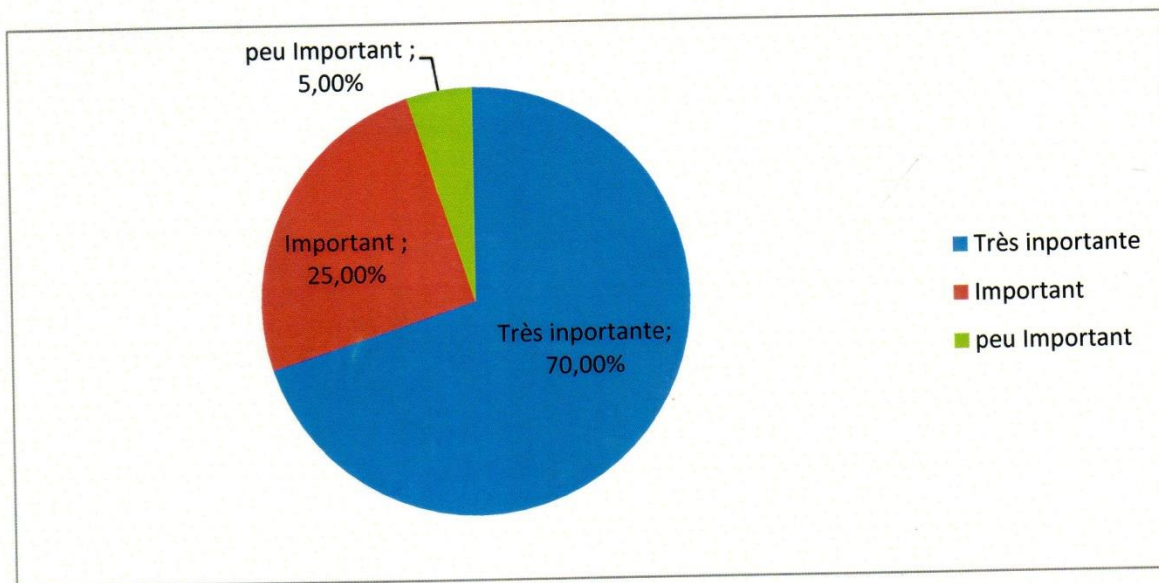
L'école

Très inportante	80	40,00%
Important	110	55,00%
peu Important	10	5,00%



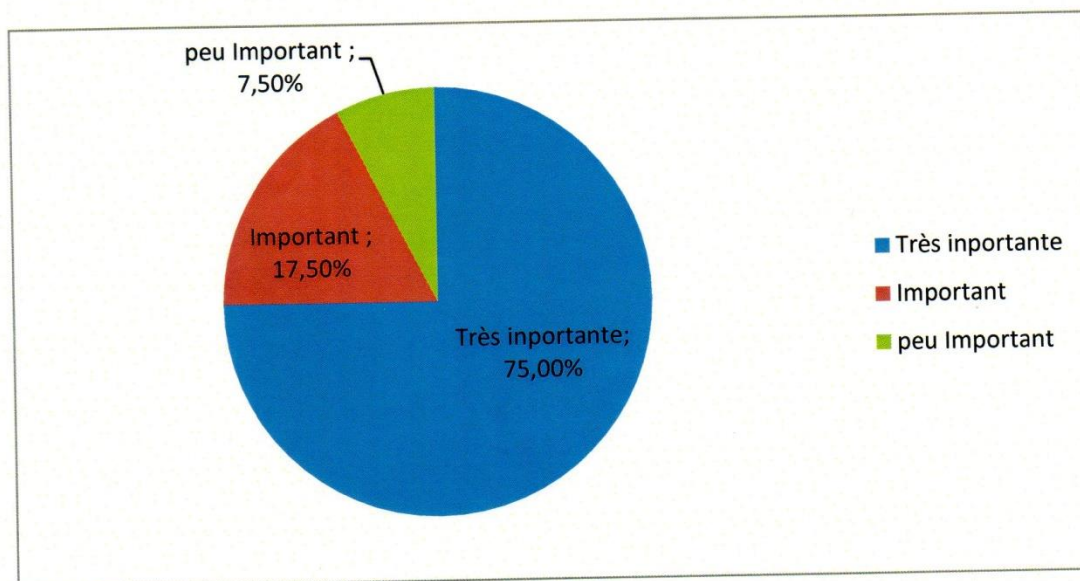
Soi (votre personne)

Très inportante	140	70,00%
Important	50	25,00%
peu Important	10	5,00%



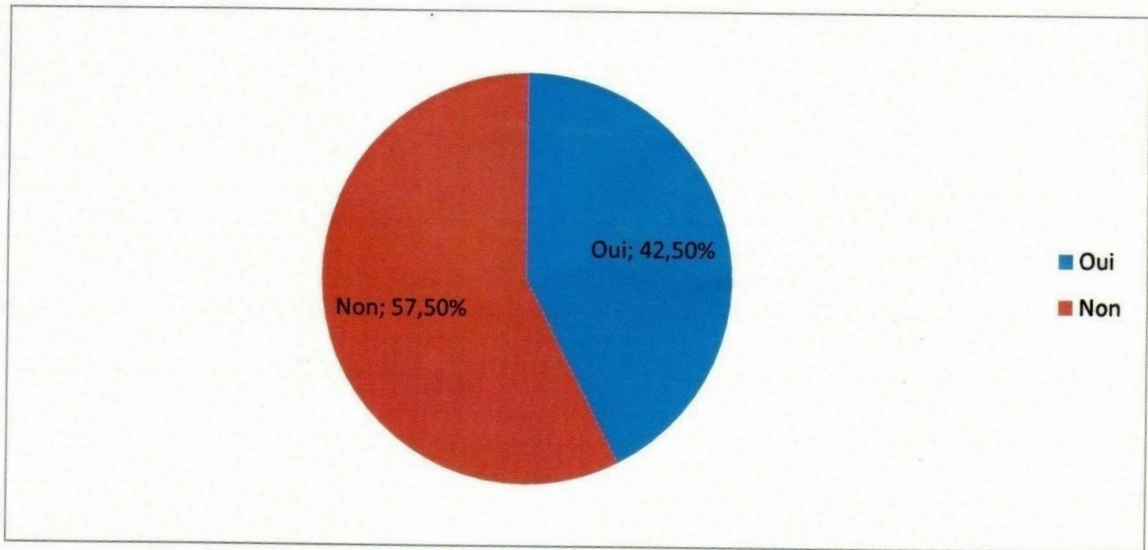
La religion

Très inportante	150	75,00%
Important	35	17,50%
peu Important	15	7,50%



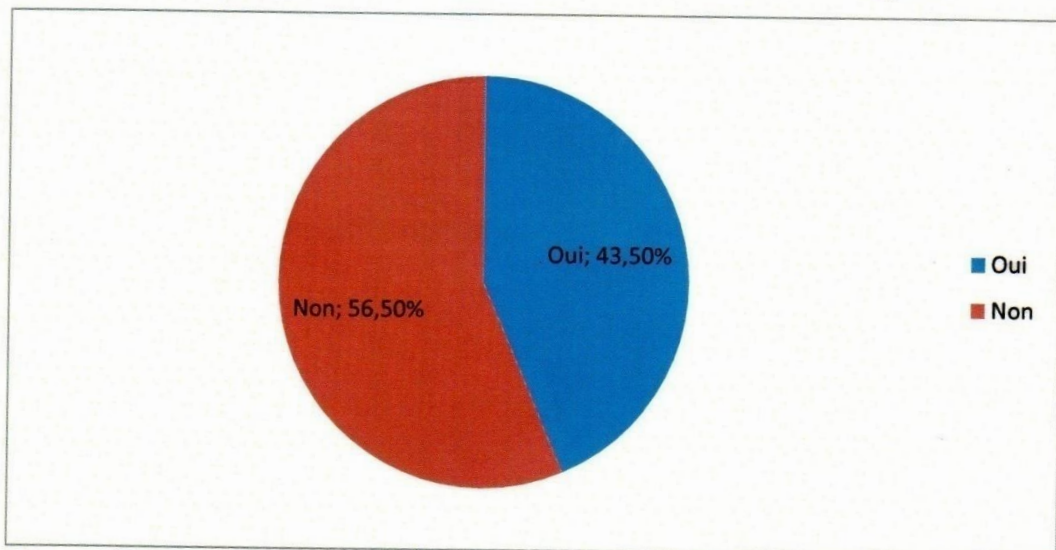
Le divorce

Oui	85	42,50%
Non	115	57,50%



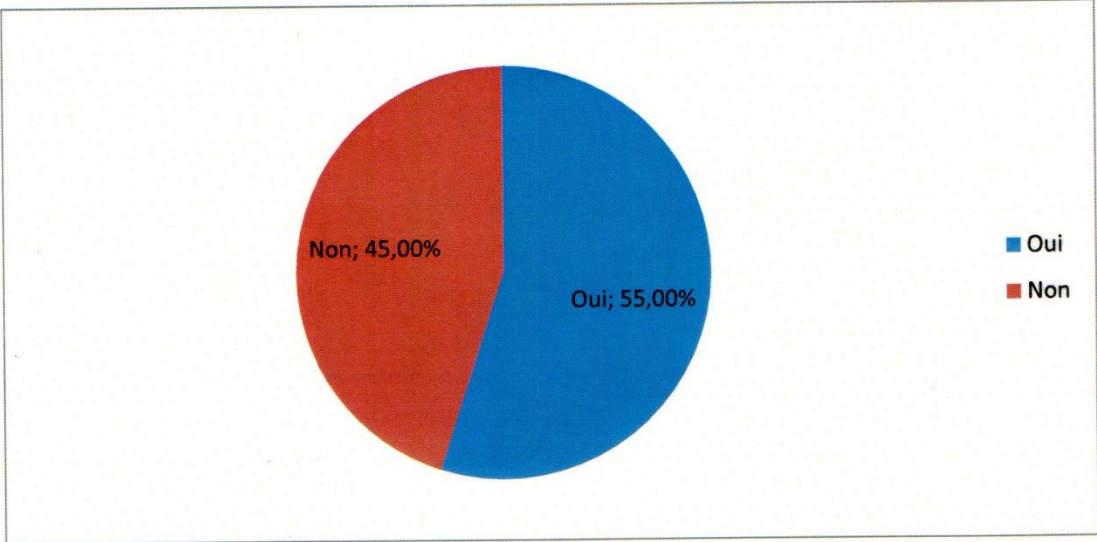
La prostitution

Oui	87	43,50%
Non	113	56,50%



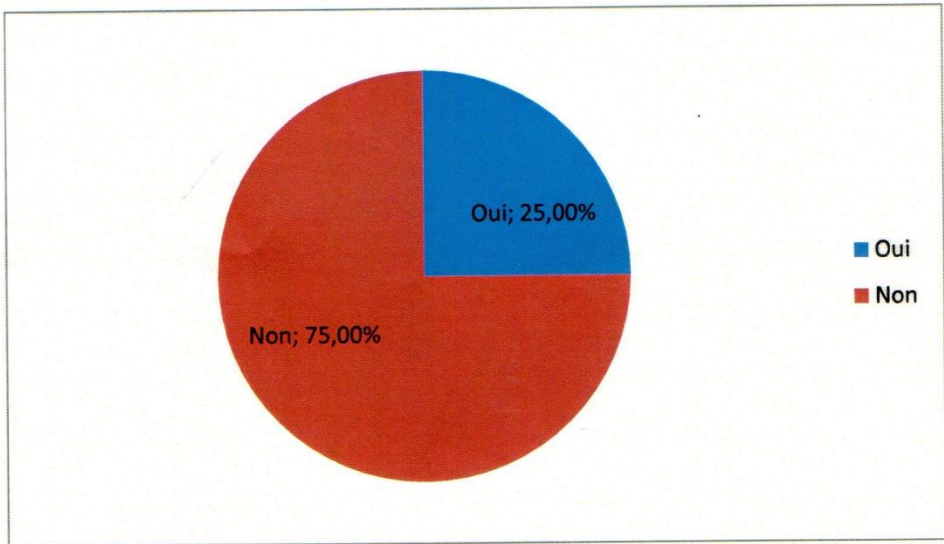
La corruption

Oui	110	55,00%
Non	90	45,00%



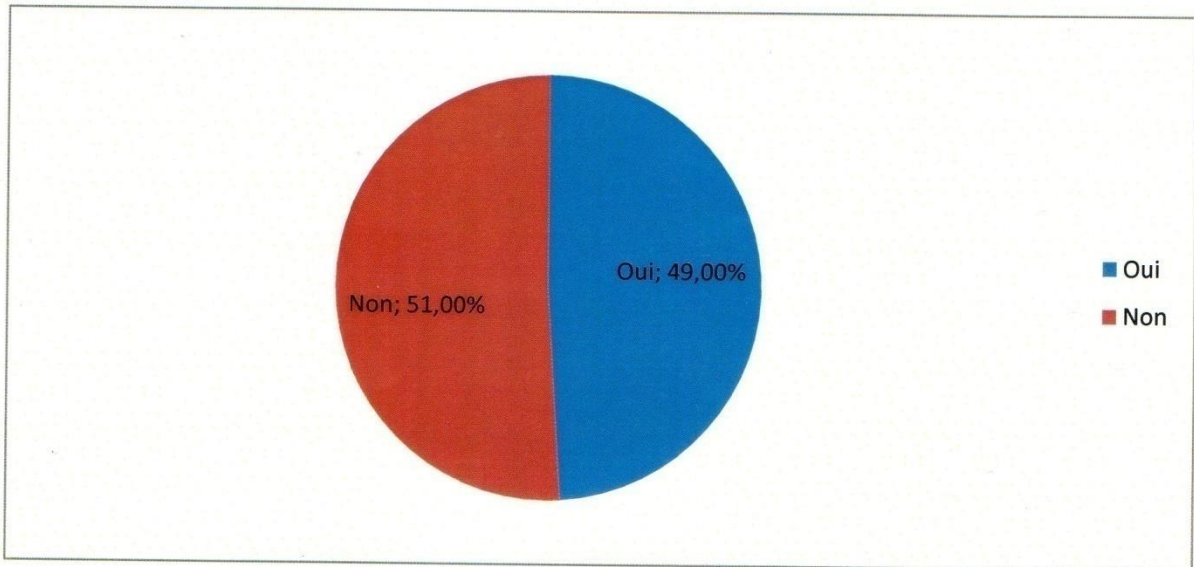
L'avortement

Oui	50	25,00%
Non	150	75,00%



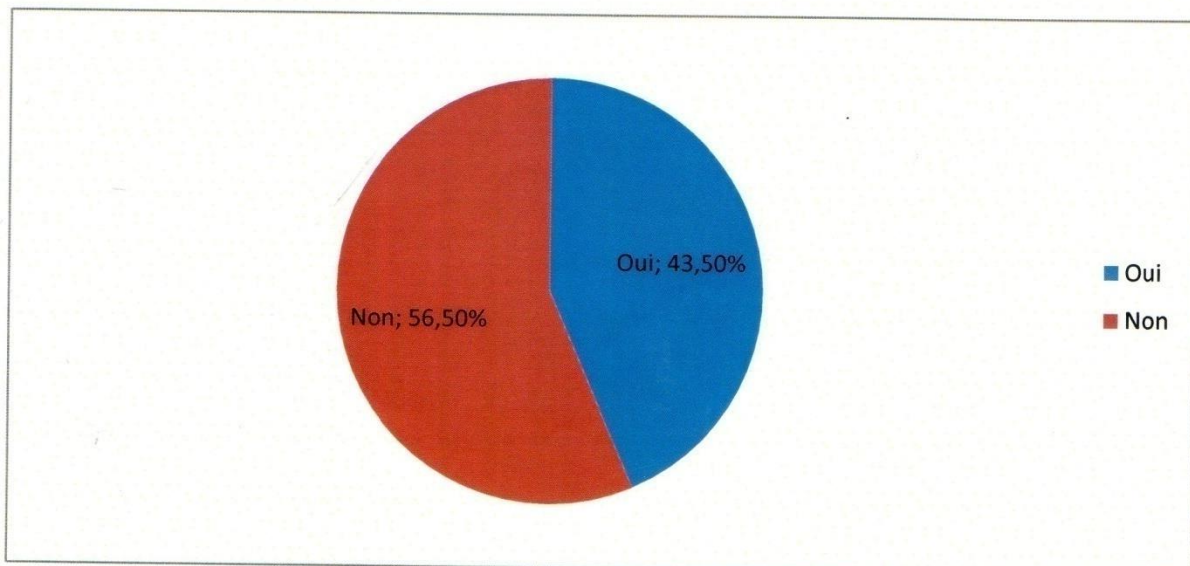
L'absence des cours sans motifs

Oui	98	49,00%
Non	102	51,00%



Les sanctions des professeurs

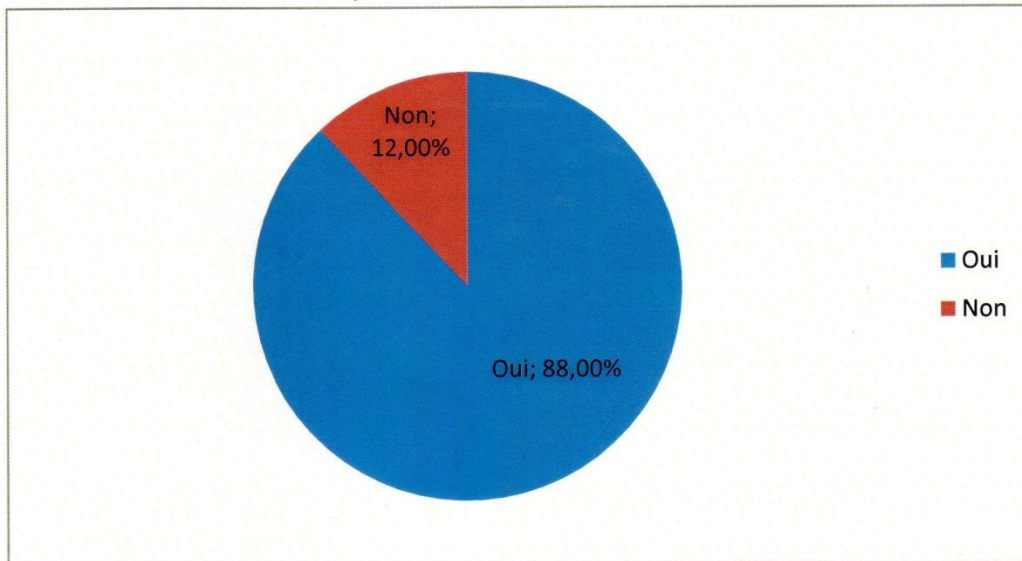
Oui	87	43,50%
Non	113	56,50%



Evaluation de quelques comportements

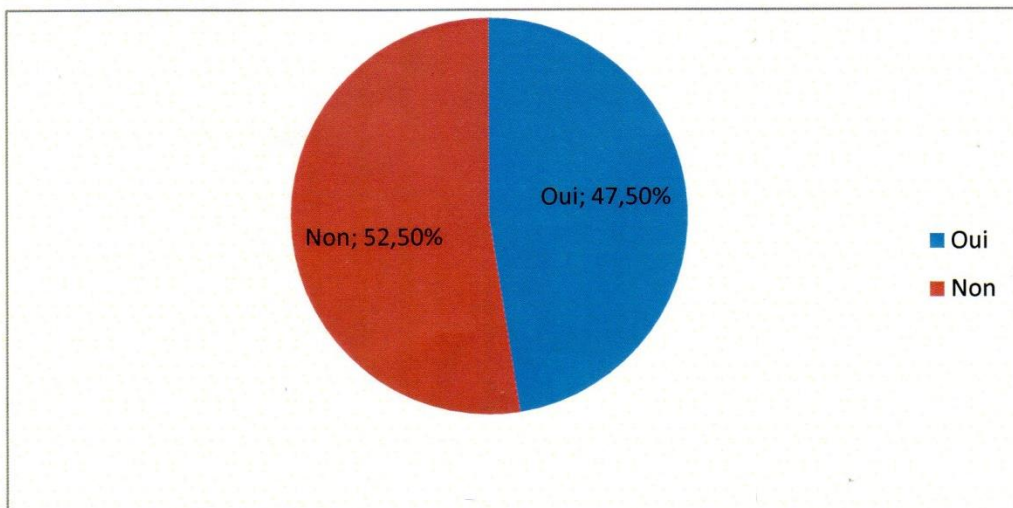
Est-ce qu'on peut tolérer les comportements suivants ? Ne pas payer le ticket d'autobus

Oui	176	88,00%
Non	24	12,00%



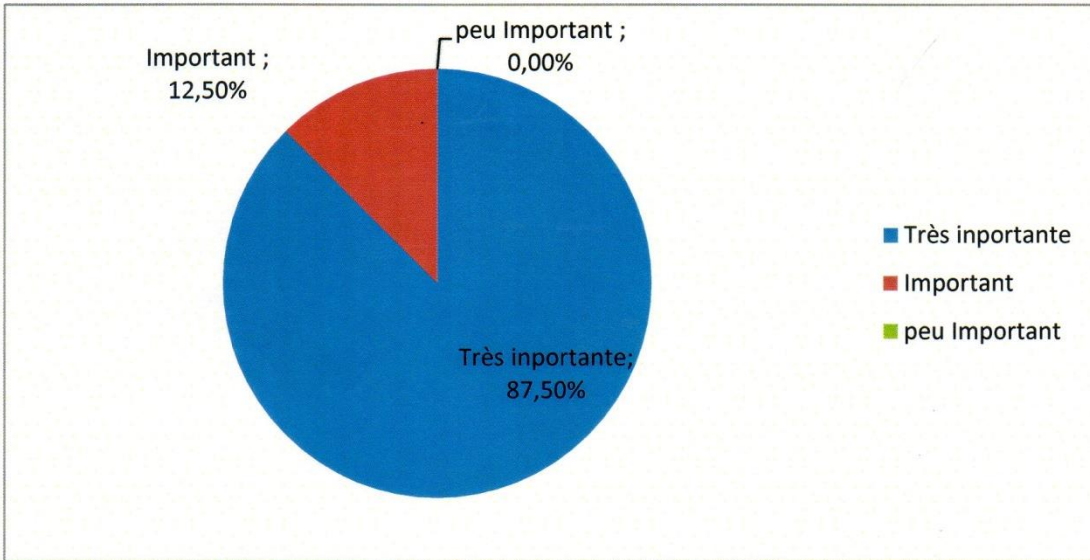
La tricherie

Oui	95	47,50%
Non	105	52,50%



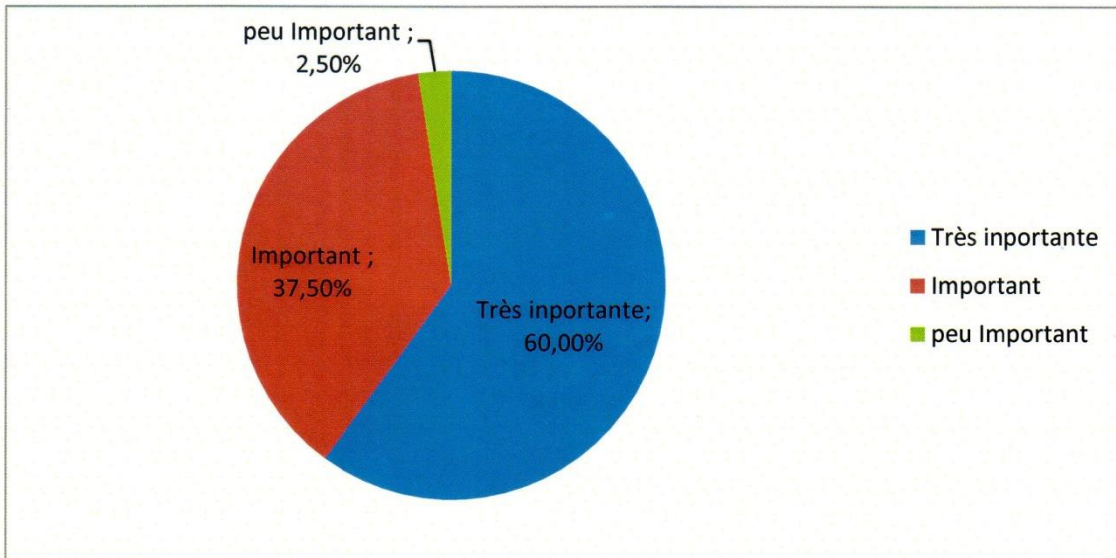
L'honneur

Très inportante	175	87,50%
Important	25	12,50%
peu Important	0	0,00%



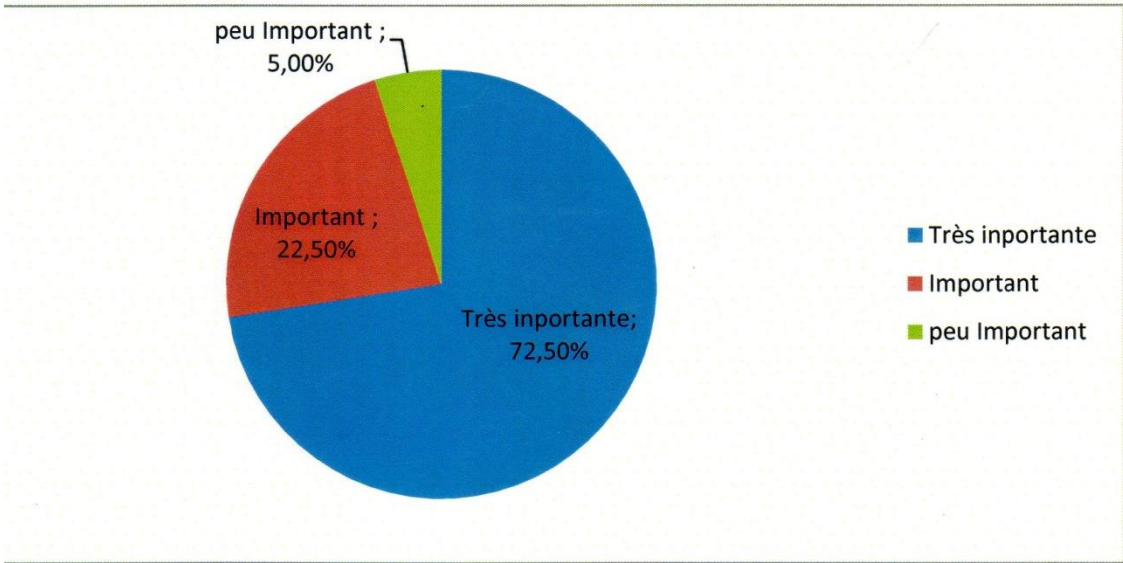
L'autre sexe

Très inportante	120	60,00%
Important	75	37,50%
peu Important	5	2,50%



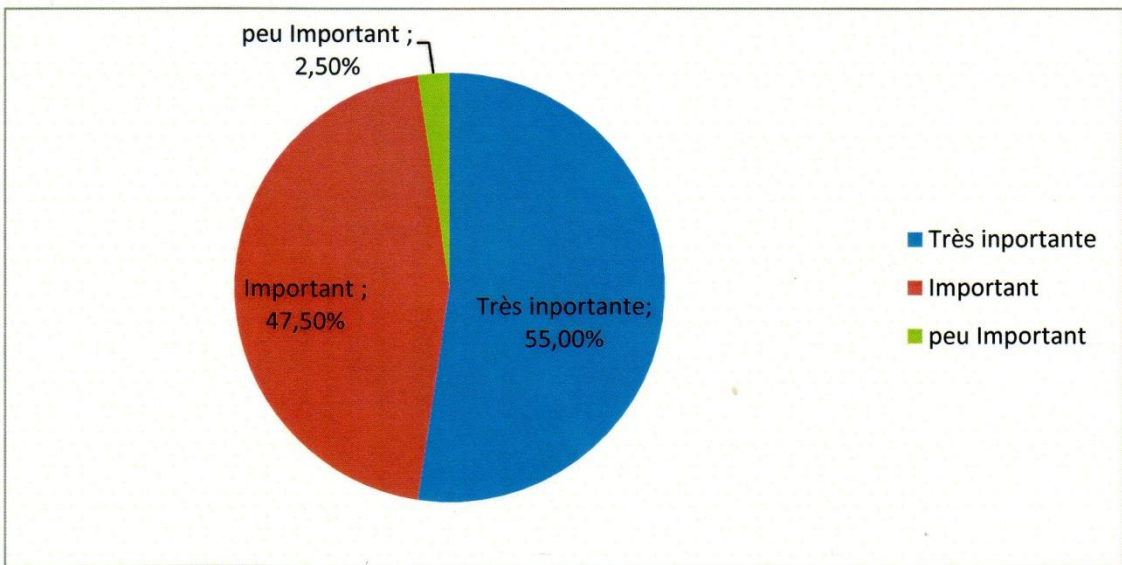
L'argent

Très inportante	145	72,50%
Important	45	22,50%
peu Important	10	5,00%



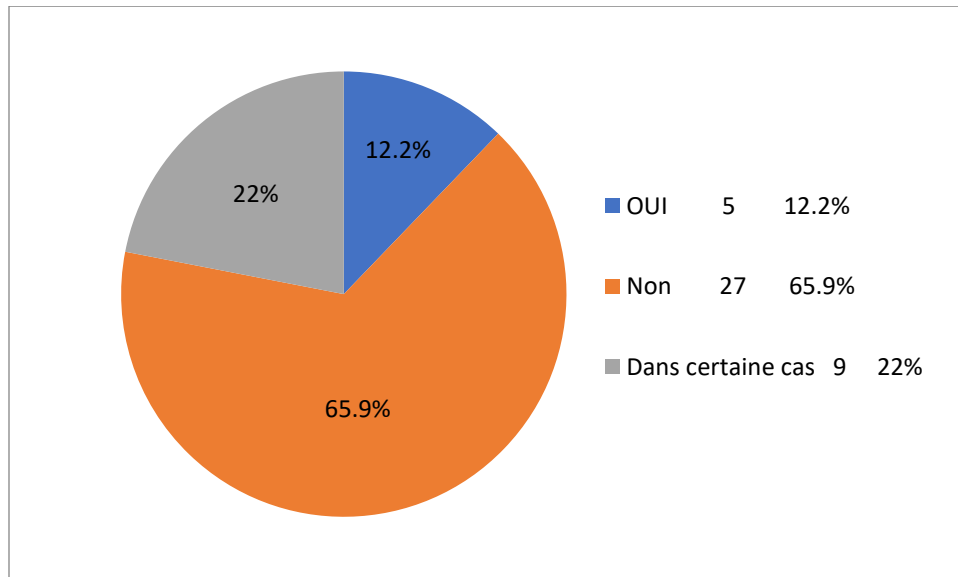
La confiance

Très inportante	110	55,00%
Important	95	47,50%
peu Important	5	2,50%



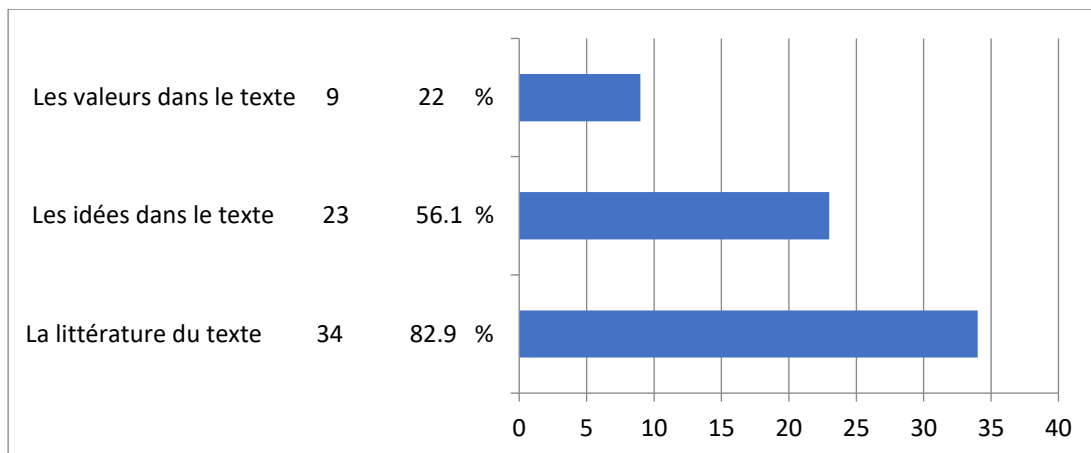
La question des valeurs dans la classe du F.L.E

-
- Est-ce que toutes les matières véhiculent les mêmes principes de valeurs ?
-



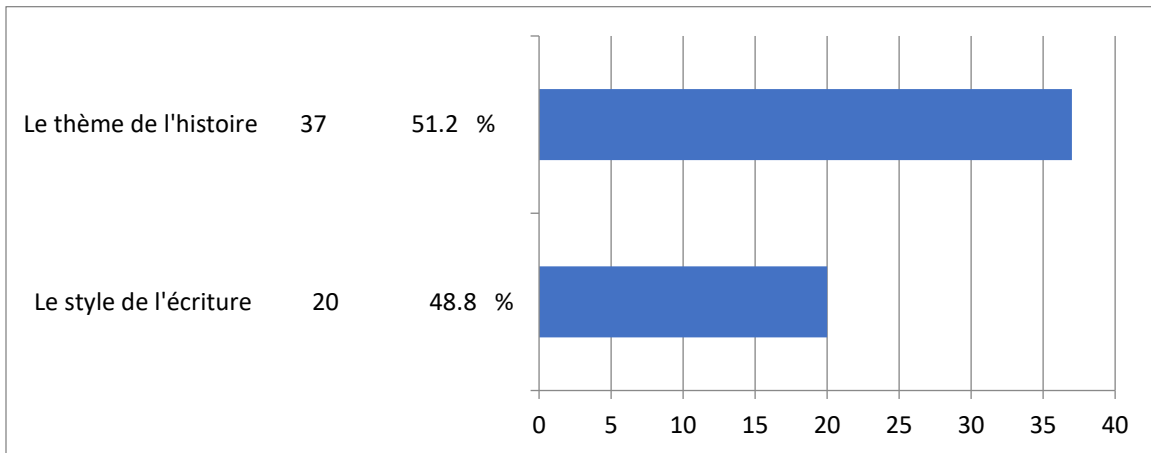
➤ Les pratiques des enseignants et les attentes des élèves :

- En faisant étudier une œuvre littéraire, votre professeur met l'accent sur :



La littérature du texte 34 82.9 %
 Les idées dans le texte 23 56.1 %
 Les valeurs dans le texte 9 22 %

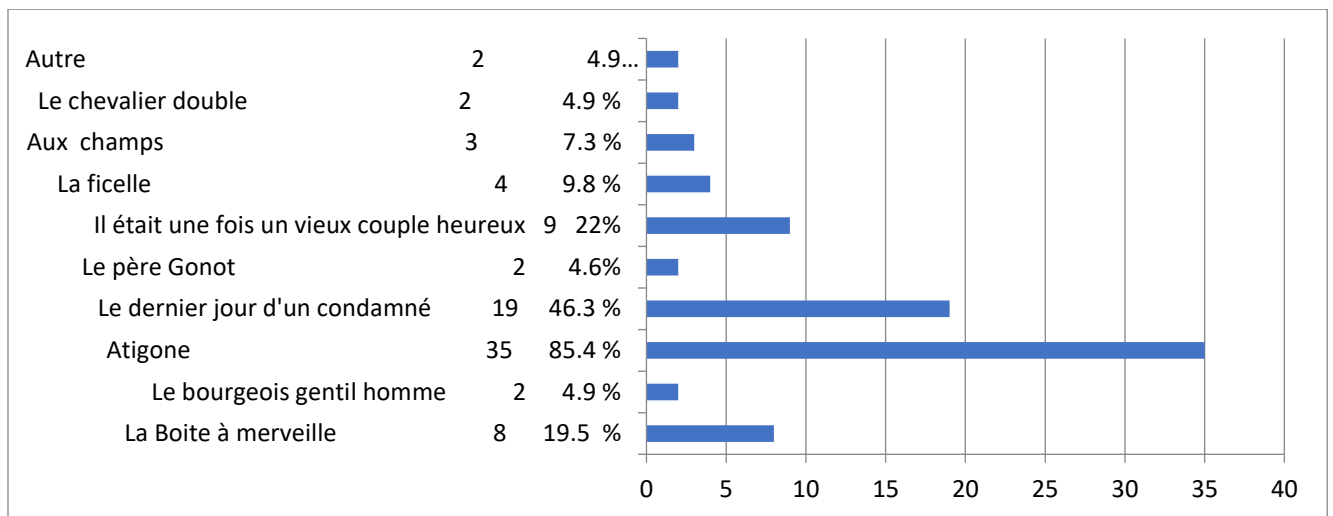
Qu'est-ce qui vous motive en premier lieu à lire une œuvre littéraire ?



Le style de l'écriture 20 48.8 %

Le thème de l'histoire 37 51.2 %

Quelle œuvre littéraire vous a marqué le plus ?



La Boite à merveille 8 19.5 %

Le bourgeois gentil homme 2 4.9 %

Atigone 35 85.4 %

Le dernier jour d'un condamné 19 46.3 %

Le père Gonot 2 4.6%

Il était une fois un vieux couple heureux 9 22%

La ficelle 4 9.8 %

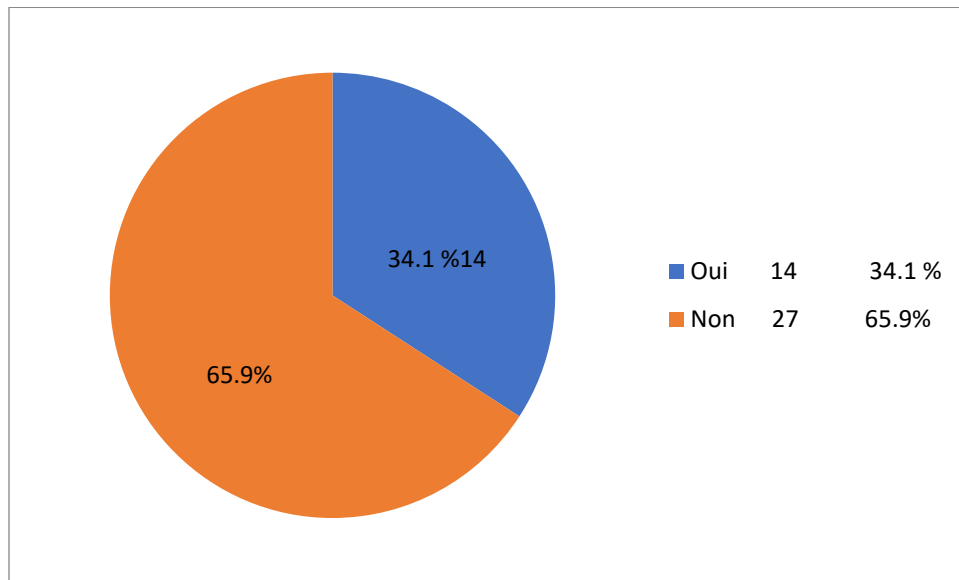
Aux champs 3 7.3 %

Le chevalier double 2 4.9 %

Autre 2 4.9 %

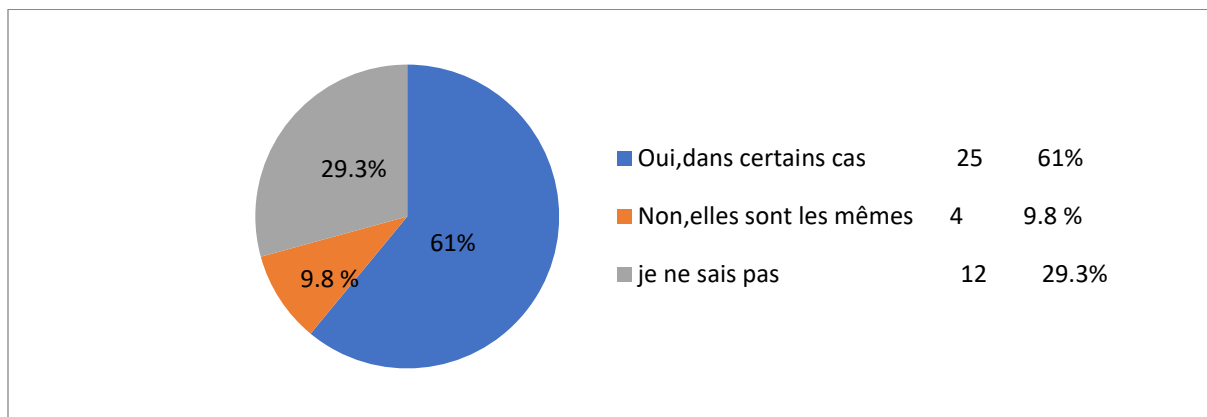
✓ L'universalité des valeurs en question :

Est-ce que vous croyez à l'universalité des valeurs ?



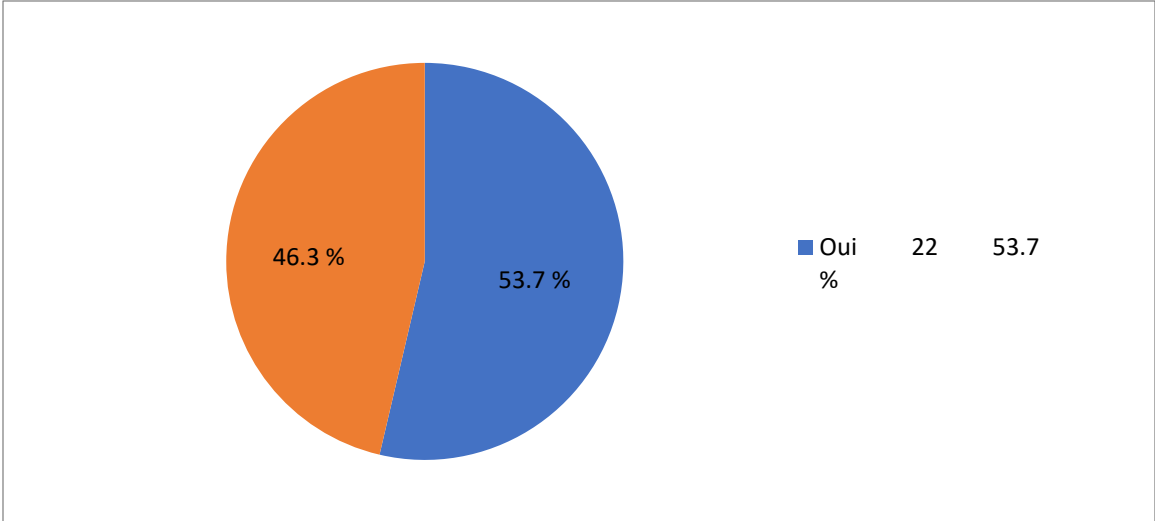
Oui	14	34.1 %
Non	27	65.9 %

- Selon vous, est ce qu'il ya une contradiction entre les valeurs nationales et universelle ?



Oui, dans certains cas	25	61 %
Non, elles sont les mêmes	4	9.8 %
je ne sais pas	12	29.3 %

Est-ce qu'on peut importer les valeurs des autres tout en gardant les nôtres ?



Oui	22	53.7 %
Non	19	46.3 %

- L'appartenance des élèves à la nation musulmane, la religion et la foi islamique est jugée importante, avec un pourcentage de 97% des participants.
 - 68% des participants se sentent attachés à leur culture de façon importante, contre 29% de manière moyenne
 - 51% des participants croient que leur attachement au pays est d'un niveau moyen contre 42% qui le croient important et il est faible pour 7% des participants.
- ⇒ Ces chiffres montrent que les élèves ont des représentations qui varient en passant d'un fondement à un autre. Ces représentations sont généralement basées sur des expériences auxquelles participent des facteurs d'ordre intrinsèque et extrinsèque.

Prenons l'exemple de la foi islamique et la culture, les élèves avaient des cours dès les premiers niveaux où on leur inculque des valeurs religieuses qui sont appuyées parallèlement par des pratiques hors cadre scolaire (la société, la famille, les coutumes et traditions...). Ceci explique le fort attachement à ces deux valeurs. Par contre, l'attachement au pays ne bénéficie pas du même degré d'importance. Cela devrait avoir comme causes principales la situation du pays et les problèmes qui y existent (économiques, sociaux, institutionnels, politiques...)

De surcroît, dans le cadre scolaire, les apprenants ne sont pas habitués à mener des débats dans ce sens et à se poser des questions sur l'implication citoyenne et son importance sur l'amour de la patrie et d'autres questions pareilles. Quant à la position de l'école par rapport à celle de l'argent, 68% des participants la considèrent comme importante alors que 61% sont attirés par l'argent. On pourrait lier cette question à la première. L'argent est peut-être parmi les raisons qui causent le recul au niveau d'attachement envers l'Etat (l'école est considérée comme une institution étatique et elle représente le pays). Il est lié à la cause économique (le coût de vie

élevé, le chômage...). Dans le but de vérifier les réponses émises par les élèves concernant la première question, on a proposé des comportements indésirables qui vont à l'encontre des fondements afin qu'ils les évaluent. Les résultats étaient étonnants et ils sont présentés comme suit.

- Les élèves peuvent tolérer l'absence des cours sans motifs, la corruption, utiliser l'autobus sans payer, garder pour soi ce qu'on trouve dans un lieu public
- Pour ce qui est de la triche, les sanctions des professeurs, l'avortement, le divorce, la prostitution et le vol, les pourcentages sont très proches (le divorce 19% oui, 22% non).
- Concernant les deux comportements ; l'absence des cours sans motifs et les sanctions des professeurs : 54% des participants la tolèrent.

Cependant 65% ne tolèrent pas les sanctions des professeurs alors que le premier comportement, généralement produit le deuxième. Cette comparaison montre l'absurdité des jugements des élèves et surtout le décalage entre leur dire et leur faire.

- Le fort attachement à la foi islamique devrait pousser à tolérer le divorce au lieu de tolérer la corruption. Cependant la majorité des résultats montrent la subjectivité des participants qui manifestent une révolte contre le système des valeurs.

En effet les élèves pensent qu'on peut tolérer la corruption mais on ne peut tolérer le divorce. Toutes ces questions expliquent clairement le décalage entre le dire et le faire des élèves. Ceci est d'autant plus clair à travers leurs dernières affirmations. 63% des participants ne se comportent pas de la même manière dans leur maison qu'ailleurs 44% d'entre eux ne savent pas pourquoi contre 28% qui « respectent » leur famille alors que 13% déclarent avoir peur de leurs parents... Ces résultats

montrent que les élèves ne sont pas habitués à traiter ce genre de questions en classe. Ils ne savent pas non plus exploiter et pratiquer les valeurs apprises dans leurs quotidiens ce qui pousse à remettre en question les manières dont on leur fait apprendre ces valeurs. Ceci invite à repenser les approches qui pourraient permettre une saine appropriation.

- **La notion de valeur chez les élèves :**

Généralement ce genre de questions ouvertes n'est pas trop appréciée par les élèves du moment qu'ils sont appelés à rédiger et à s'exprimer, en l'occurrence dans une langue de culture qui n'est pas la leur. Ceci explique la faible implication de ces derniers pour répondre à cette question. Cependant ceux qui ont répondu ont livré des réponses qui ne manquent pas de sens. Concernant la question relative à l'universalité des valeurs, le taux de répondant est intéressant. Ceci s'explique car il s'agit d'une question d'ordre actuel.

- 66% des participants ne croient pas à l'universalité des valeurs. Il y a même une contradiction entre les valeurs nationales et celles des autres nations pour 61% des participants. Finalement 54% de l'ensemble des participants voient qu'on peut adopter d'autres valeurs étrangères tout en gardant les nôtres.

Ceci montre que les élèves sont conscients des différences qui existent entre les cultures et les pays en matière des valeurs et ils croient pouvoir les confronter. Quant à la question des valeurs en classe de français 66% des élèves voient que ce qui est appris dans ce cours ne coïncide pas forcément avec ce qui est appris dans les autres matières. Cela apparaît évident puisque les valeurs que véhicule l'éducation islamique ne peuvent pas généralement être comme celles véhiculées à travers les oeuvres littéraires au programme : on peut citer à titre indicatif l'oeuvre « Le dernier jour d'un condamné » qui défend le droit à la vie en condamnant la peine de mort

alors que dans la religion musulmane la condamnation à mort est tolérée et même exigée dans certains cas. Par rapport aux pratiques des enseignants mettent l'accent surtout sur ce qui est stylistique et grammatical (figures de style, champs lexicaux, types de phrases...) en faisant étudier une oeuvre intégrale.

- 56% des participants voient que leurs professeurs donnent de l'importance aux idées véhiculées par le texte.
- 22% des participants déclarent que les professeurs donnent de l'importance aux idées véhiculées par le texte.

Ceci justifie ce qui a été dit sur les dérives des pratiques actuelles des enseignants en faisant étudier l'oeuvre intégrale.

En effet il y a des insuffisances au niveau des compétences souhaitées chez les élèves ainsi qu'au niveau de leur épanouissement intellectuel et créatif. Les enseignants au lieu d'utiliser l'outil (grammaire, vocabulaire, style...) pour arriver à l'objet (étude des dimensions culturelles, interculturelles, éthiques, thématiques ils le transforment en objet. Les élèves peinent à lire les oeuvres juste pour apprendre la langue, ceci cause dans la majorité des cas une monotonie et un manque de motivation de facto. Quant à la question : « **Qu'est-ce qui vous motive à lire une oeuvre littéraire ?** »

49% des participants déclarent leur attachement au style de l'histoire alors que 90% préfèrent plutôt le contenu ou plutôt le thème de l'histoire (particularité des événements...). On peut conclure donc que la majorité des élèves se sentent motivés beaucoup plus en abordant le côté thématique, culturel et moral des oeuvres intégrales. On peut comprendre ceci à travers la question suivante :

- ⇒ Les oeuvres littéraires par ordre de préférence :
- 85% des participants sont attirés par l'oeuvre de *J. Anouilh* : « **Antigone** »

- 46% des participants sont marqués par l'œuvre de V.Hugo : « **Le dernier jour d'un condamné** »
- 22% des participants apprécient l'œuvre de M.Khair Eddine : « **Il était une fois un vieux couple heureux** ».

Le choix effectué est dû, peut être au fait que les œuvres : « Antigone » et « Le dernier jour d'un condamné » véhiculent des valeurs universelles qui provoquent des interprétations, des réflexions et des critiques chez les apprenants. Par conséquent, il faudrait dans ce contexte que les professeurs prennent en considération les attentes des élèves en mettant en évidence les thèmes et les valeurs que renferme un texte littéraire et ce, afin de développer leur esprit critique et de faire d'eux des lecteurs actifs.

4- Accéder à l'agir des enseignants à travers les méthodes indirectes

-Introduction :

Outre les observations, questionnaires et entretiens, on peut chercher également à avoir accès à l'action d'enseignement à travers des documents d'accompagnement de cette action : journaux de bord, cahiers de préparation de cours, cahier de texte, fiches de préparation, examen de consignes qui décrivent une action. Bref, tout ce qui constitue un support de travail :

« Ces méthodologies de recherche, quelle que soit la méthode, ne sont pas sans liens avec les pratiques des anthropologues. Dans certains cas il faut entrer en contact avec les acteurs à savoir les professeurs en charge de classe de français ou de langues étrangères. » (*Revue Pratiques N°149-150, Juin 2011*)

Ce genre de travail permet une certaine conceptualisation des pratiques enseignantes. Il met à jour la spécificité du travail en classe dans : « Des situations

particulières et dans des « cultures éducatives situées » qui ont un pouvoir déterminant sur les conduites interactionnelles. » (*Ibid*)

Le monde de la classe se donne ainsi par le biais de l'observation fine des interactions. Mais tout ce qui se passe en classe est-il visible ? A quoi a accès l'observateur ? A-t-il accès aux motifs d'une action ou à ce qui se passe en dessous du discours construit et produit ?

Répondre à ces questions en fait permet de découvrir un certain nombre de phénomènes qui n'apparaissent pas forcément en surface dans les interactions ou seulement à travers des traces furtives. L'action du professeur échappe parfois à l'observation directe, elle se passe en partie aussi dans l'intériorité de la conscience et peut être déterminée par un ensemble de facteurs non observables : le projet qui la précède ou la motive aussi bien que le processus de modification en cours d'action.

On cherche à travers cette méthode à conceptualiser l'agir humain, à suivre une action, à la qualifier à essayer d'en voir la rationalité sous-jacente et quel est le degré de planification. L'objectif étant de mettre en mots une action et d'arriver ainsi à transmettre une pratique professionnelle, à mieux la comprendre ou éventuellement à la modifier. En effet ces problématiques se situent dans le champ de la phénoménologie, des sciences de l'éducation et de la pragmatique qui prennent pour objet l'étude l'agir humain.

-Qu'appelons-nous : « agir professoral » ou « agir enseignant » ?

Pour un professeur « agir » signifie en fait exécuter une suite d'actions en général coordonnées et parfois simultanées à un but global pour accomplir son métier. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus

puisqu'elles veulent induire des transformations de savoirs et parfois des comportements :

L'agir-enseignant comporte également les intentions, les motifs, et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe en classe car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.

Plus que cela, l'agir des enseignants c'est aussi l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné.

4-a-A quoi sert un travail d'investigation sur l'agir professoral ?

Le chercheur, quand il interroge le professeur, cherche à obtenir des informations sur l'action enseignante en poussant ce dernier à « revivre » sa pratique d'enseignement. Dès lors, il est saisi par la richesse de motifs, d'affects, de craintes, de tactiques qui se cachent derrière l'ordre apparemment tranquille de l'interaction.

En effet, la verbalisation du sujet-professeur sur son action d'enseignement permet de découvrir bien des motifs cachés au moment de l'interaction : La conscience que le professeur a de son auditoire, l'évaluation qu'il fait de difficultés qu'il rencontre, le souci constant de réussir une action d'enseignement en sont quelques exemples. L'utilisation du matériel didactique et des supports pédagogiques (manuels, cahier de texte...) constituent également des moyens d'accès à cette action enseignante. Nous les avons pris comme piste d'investigation afin d'apporter d'autres informations pour compléter le cadre méthodologique.

Ces objets/supports de l'enseignement/apprentissage sont révélateurs de certaines finalités de l'institution scolaire, des modèles de références des professeurs, des représentations de l'enseignement et de l'apprenant, des formes d'organisation des

dispositifs didactiques, des activités pédagogiques et de leurs modes d'évaluation et sont donc susceptibles d'éclairer les diverses formes d'appropriation de la langue et de ses multiples composantes :

« Les supports quelle que soit leur forme ont des ambitions formatrices sur l'apprenant et parfois aussi sur l'enseignant. Ils ont donc leur place dans une étude didactique. » (*Philippe Blanchet, 2011, p : 40*)

C'est dans cette perspective que nous avons mené une enquête, par le biais d'un questionnaire-échantillon auprès de soixante enseignants appartenant à différents lycées de la ville de Meknès (Imam Ghazali, Moulay Ismail, Lalla Amina, et la Référence) afin de dresser un état des lieux des représentations et des pratiques déclarées des enseignants à propos de l'exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français au secondaire qualifiant.

Deux démarches complémentaires de collecte de données ont été effectuées dans le cadre de cette recherche : une enquête par questionnaire auprès des enseignants et une autre auprès des enseignés durant l'année 2015 / 2016.

4-b-Quelles exploitations de l'œuvre intégrale ?

- **Chez les enseignants :**
- **Dépouillement, analyse et interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants :**

1- Avec quel support préférez-vous enseigner ?

28 sont pour le manuel

32 sont pour l'œuvre intégrale

2- Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'enseignement-apprentissage de l'œuvre littéraire ?

31 trouvent des difficultés lexicales.

6 trouvent des incompatibilités avec le texte marocain	
23 trouvent des difficultés inhérentes à certains aspects formels de l'œuvre	
3- D'après votre expérience, les élèves comprendraient mieux l'œuvre intégrale <ul style="list-style-type: none"> - Si on leur expliquait les mots. - Si on la présentait sous forme d'extrait avec un questionnaire. - Si on les laissait la lire pour en débattre individuellement. 	
32 sont pour l'explication des mots	28 estiment qu'ils comprendraient mieux si on la présentait sous forme d'extrait avec un questionnaire
-	
4- Comment procédez-vous pour l'entrée dans l'oeuvre intégrale ? <ul style="list-style-type: none"> - 41 commencent par l'étude du paratexte. - 4 commencent par le résumé de l'œuvre - 15 commencent par le contexte historique et culturel de l'œuvre 	
5- Votre objectif en classe de lecture est de : <ul style="list-style-type: none"> - 8 affirment développer un sens avec les élèves. - 45 affirment élaborer le sens trouvé par eux avec les élèves. - 7 affirment collecter les sens trouvés par les élèves. 	
6- Les démarches préconisées par les recommandations pédagogiques en lecture, vous paraissent-elles ? <ul style="list-style-type: none"> - 6 trouvent qu'elles sont adéquates avec le niveau des élèves. - 33 trouvent qu'elles sont inadéquates avec le niveau des élèves. - 21 les trouvent peu performantes et doivent être actualisées. 	

Du tableau ci-dessus, il apparaît clairement que le constat le plus fréquent dans les classes revient à dire que les enseignants témoignent une nette préférence pour l'oeuvre intégrale comme support à l'enseignement-apprentissage. La majorité des enseignants sondés imputent les difficultés rencontrées avec l'oeuvre

intégrale soit à des lacunes lexicales propres à l'élève, soit à des difficultés inhérentes à certains aspects formels de l'oeuvre. D'après leur pratique en classe de lecture, la plupart des enseignants essaient d'élaborer avec les élèves un sens trouvé par eux (les enseignants) et qui travaille les objectifs assignés à la séance. Pour aborder l'oeuvre intégrale, les enseignants sont presque unanimes sur l'exploitation du paratexte. Le recours au texte officiel, même s'il est bien installé dans l'habitus professionnel des enseignants ne semble pas être d'une bien grande aide. Un grand nombre des enseignants trouvent les démarches préconisées très peu explicitées. L'esprit novateur des recommandations pédagogiques a prôné le changement mais sans expliciter véritablement le «comment». Les démarches didactiques proposées sont grossièrement présentées sans qu'un canevas méthodologiques les concernant ait été donné.

Il semblerait donc à partir des résultats du dépouillement du questionnaire que les représentations de l'acte de lire des enseignants influent sur leur pratique de classe et partant sur le rendement des élèves. La représentation des enseignants à propos de l'acte de lire est inopérante et erronée. La difficulté majeure qu'ils notent et qui les indisposent est relative au bagage lexicale. Pour la plupart, le souci lexical prime et semble être l'entrave primordiale à combattre. Or l'identification des mots et leur addition ne permet pas à l'élève d'accéder à la compréhension-interprétation. L'insistance sur l'explication des mots difficiles ne suffit pas à permettre la compréhension de l'oeuvre intégrale. La preuve reste dans le constat de l'échec de la compréhension-interprétation de l'oeuvre intégrale. La représentation de l'acte de lire est aussi assez réductrice et erronée chez les élèves. Ces derniers ont en fait été habitués tout au long de leur cursus scolaire à se conduire en assistés. Les manuels scolaires les ont habitués à l'explication des mots difficiles et aux questionnements qui accompagnent les

textes. Cette pratique scolaire a induit chez l'élève une représentation tout aussi inopérante de l'acte de lire. Pendant le primaire et les années du collège, l'élève s'est habitué à l'objet-support le manuel. Arrivé au lycée, il n'est pas vraiment dérangé dans ses habitudes puisque l'oeuvre intégrale reste grandement concurrencée par les manuels parallèles, qui eux, présentent soit des extraits expliqués soit des séquences. Bien qu'une circulaire ministérielle les aient expressément interdits en classe, ils restent toujours prisés par les élèves. Qu'ils les affichent ou non en classe, ces manuels orientent pour une grande part la pratique de bien des enseignants et constituent des références incontournables pour une grande majorité d'élèves. Cet engouement prononcé pour ces manuels est dû selon les élèves au fait qu'ils leur facilitent la tâche et présentent une façon d'aborder les oeuvres qui leur est familière. En effet si on fait un parallélisme entre le manuel de l'élève au collège et ces manuels parallèles au secondaire qualifiant, les analogies l'emportent sur les différences. Avec leur appareil pédagogique qui impose l'angle du questionnement de l'extrait et l'explication des mots difficiles qu'ils présentent, la séance de lecture de l'oeuvre intégrale devient une séance de lexique qui occulte les autres aspects du texte on se contente seulement du sens littéral. Si les manuels du collège fragmentaient le texte en paragraphe et travaillaient chaque paragraphe isolément, la démarche reste la même avec l'oeuvre intégrale. Les concepteurs des manuels parallèles adoptent toujours la même démarche linéaire et fragmentent l'oeuvre en extraits travaillés tout aussi isolément. Que ce soit du paragraphe au texte ou de l'extrait à l'oeuvre intégrale, le principe semble le même, le morcellement est de rigueur. La majorité des enseignants choisissent d'entrer dans l'oeuvre intégrale par le truchement du paratexte et ou du contexte historique et culturel. Si l'outil en soi a sans conteste son intérêt, nous sommes en lieu de nous demander en quoi il sert à construire une posture qui aiderait l'élève à entrer dans l'oeuvre ? Et quelle

influence à l'usage de cet outil sur une meilleure compréhension-interprétation de l'oeuvre au programme ? Les avis des enseignants sont presque unanimes : les élèves éprouvent beaucoup de difficultés dans la compréhension-interprétation des oeuvres. Ce bilan négatif ne serait-il pas en fait liés à certaines manières de faire tellement ancrées dans l'agir de l'enseignant qu'ils en deviennent presque automatisées ? Si on revient à cette manière d'aborder l'oeuvre par le paratexte et ou le contexte historique et culturel, ne serait-ce pas la une reprise des démarches des manuels qui ont installé l'habitude d'aborder les textes par des questions « autour du texte » qui interrogeaient le titre, l'auteur, la référence et l'illustration. Par ailleurs, il transparait du résultat du questionnaire deux représentations également erronées et dangereuses qui courent le monde scolaire : l'une voudrait que le texte littéraire n'ait qu'un seul sens. Ce dernier est programme par l'auteur est caché dans le texte. Le lecteur n'a qu'à le chercher pour le découvrir et le professeur en devient le garant et le transmetteur. L'autre voudrait qu'il ait une infinité de sens et que le texte littéraire donne libre court à toutes les interprétations possibles et imaginables. Si dans bien des cas, les textes ne posent pas des problèmes de compréhension, d'autres textes dits « résistant » offrent par leur blancs, leur implicite, plusieurs lectures sans toutefois tomber dans un délire interprétatif. En effet, « s'il existe plusieurs lectures raisonnables possible d'un texte, certaines de ces lectures sont meilleures que d'autres et qu'il en est qui sont carrément mauvaises : les contresens, les délires, les erreurs de calcul interprétatif, ça existe ». (*Catherine Kerbrat-Orrechioni, 1986*)

- **Chez les Enseignés :**
- **Dépouillement, analyse et interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants :**

Le questionnaire destiné aux apprenants a eu comme public cible cinq classes du secondaire qualifiant : une classe du niveau tronc commun, deux classes du niveau première année du baccalauréat et deux classes du niveau de deuxième année du baccalauréat. L'effectif total des apprenants dans ces classes est d'environ deux cents apprenants. Les questionnaires renseignés et récoltés sont au nombre de cent soixante questionnaires. Le tableau qui suit rend compte en détail des déclarations des répondants au questionnaire :

<p>1- Par quoi vous aidez-vous dans l'étude de l'œuvre intégrale ?</p> <p>a- Des manuels parascolaires.</p> <p>b- De personnes ressources</p>	<p>96 s'aident des manuels parascolaires.</p> <p>64 recourent à des personnes ressources.</p>
<p>2- Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'étude de l'œuvre intégrale ?</p> <p>a- Des difficultés lexicales.</p> <p>b- Des difficultés dues à des incompatibilités avec le contexte marocain.</p> <p>c- Des difficultés inhérentes à certains aspects formels de l'œuvre.</p>	<p>80 ont des difficultés lexicales.</p> <p>62 rencontrent des difficultés dans certains aspects formels de l'œuvre.</p> <p>18 rencontrent des difficultés dues à des incompatibilités avec le contexte marocain.</p>

<p>3- En classe de lecture, vous avez l'habitude :</p> <p>a- De construire du sens à partir de l'extrait.</p> <p>b- D'adhérer au sens trouvé par l'enseignant.</p> <p>c- De construire du sens avec vos pars.</p>	<p>La réponse est presque unanime ; les enquêtés adhèrent au sens trouvé par l'enseignant.</p>
---	--

Influencés par un habitus déjà installé, les apprenants du lycée affirment préférer l'œuvre intégrale tout en s'aidant des manuels parascolaires. La représentation des apprenants de l'acte de lire semble similaire à celle des enseignants. Une grande part des apprenants affirment avoir des difficultés lexicales d'où le recours aux manuels parascolaires qui offrent une marge de mots expliqués. Pour les apprenants, comprendre est similaire à comprendre chaque mot du texte proposé. Or il est évident sans contexte que La compréhension n'est pas un processus automatisé qui advient dès lors que tous les mots du texte ont été expliqués, il est donc nécessaire d'apprendre à comprendre. Les élèves semblent penser que pour comprendre un texte, il suffit d'identifier et de retenir chacun de ses mots et que la somme de ces mots va naturellement jaillir le sens. Ces comportements inadaptés reposent sur des représentations de l'acte de lire inadaptées qui trouvent leur origine dans des pratiques scolaires également inadaptées. En effet, les glossaires d'explication de mots qui ont accompagné de l'apprenant dans les manuels du primaire et du collège ont contribué à installer cette représentation inopérante de l'acte de lire. Bien que le questionnaire atteste de l'acceptation des apprenants de l'œuvre intégrale comme texte-support, ils montrent un engouement pour les manuels parascolaires. Ceci

pourrait trouver son explication dans le fait que l'appareil pédagogique qui accompagne chaque extrait de l'œuvre présente un questionnement qui disculpe l'apprenant de l'effort d'interroger le texte. Si on adhère à la suite de Pierre Bayard fait que « Le texte se constitue pour une part non-négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence » (*Pierre Bayard, Paris, 1998*), l'appareil pédagogique des questionnaires des manuels pourrait paraître davantage comme un obstacle à la lecture qu'un outil de facilitation. Nous sommes alors sur le paradigme selon lequel sens d'un texte ne préexiste pas à sa lecture : le lecteur participe à sa formation. La lecture du texte littéraire convoque la mise en place de postures de lecture particulières. Lire implique donc activer l'expérience concrète de la vie du lecteur et reste donc tributaire de cette identité mobile et malléable. Or ce sont les postures de lecteurs actifs qui semblent faire défaut aux apprenants en difficultés. Les limites du dispositif traditionnel des manuels ne se résument pas seulement dans l'installation de l'idée reçue selon laquelle le vocabulaire constitue une entrave majeure à la compréhension mais aussi dans l'ordre de présentation des questions dans le questionnement qui accompagne les extraits. Ces questions reprennent dans la plupart des cas l'ordre du texte et imposent un parcours de lecture. Des questions de types : « Quel est le titre ? » « Qui a écrit le texte ? » appellent une réponse évidente et ne font pas avancer la compréhension. Un grand nombre de rubriques des manuels reste en fait destinés à des questions qui n'appellent que des relevés dont l'intérêt pour la compréhension est pour le moins discutable. Ces questions fonctionnent pour la plupart comme un instrument de vérification de la compréhension et ne permettent en aucun cas l'apprentissage de la compréhension. Pour ne pas rester sur le dit du texte, le lecteur du texte littéraire est prié de s'engager dans une lecture attentive au fonctionnement du texte pour en débusquer des effets de sens non immédiats. Il transparaît des questionnaires que certains apprenants rencontrent des difficultés inhérentes à des aspects formels des œuvres, d'autres

éprouvent des difficultés d'ordre lexicales et d'autres encore avouent avoir des difficultés plutôt culturelles avec certaines œuvres. La compréhension-interprétation de l'œuvre littéraire présente plusieurs difficultés. Ces dernières sont soit imputées à l'œuvre littéraire.

En ce qui concerne les difficultés imputées à l'élève, elles peuvent être d'ordre cognitif et/ou culturel. Les difficultés d'ordre cognitif peuvent se décliner comme suit : Les élèves restent sur la linéarité du texte (ils n'accèdent pas au niveau de l'interprétation). Ils sont dans bien des cas incapables de localiser les informations essentielles au cours de leur lecture. Dans *La boîte à Merveilles* par exemple et dans le dixième chapitre, Sidi El Arafî est présenté comme un voyant aveugle. Généralement les élèves restent sur le sens premier alors que des indices textuels donnent la visite de sidi El Arafî comme un pèlerinage et le hausse au rang d'un saint. La visite à sidi El Arafî crée une atmosphère mystique « cette cour respirait une paix monacal » (*Ahmed Sefiroui, 2010, p : 200*), elle est aussi rendue par le champ lexical de la religion : (le verset du trône, que Dieu bénisse, prophète, la Fatiha, Dieu, le Seigneur...) ; dans cette rencontre, le voyant se présente comme une personne qui soulage la peine des gens et non comme un substitut de Dieu « ne vous attendez pas à ce que je vous dévoile l'avenir. L'avenir appartient à Dieu, l'omnipotent. Ces coquillages et ces amulettes m'aident à sentir vos peines, vous rapprochent de mon cœur » (*Ahmed Sefiroui, 2010, p : 205*). Quand on lit dans ce chapitre « le panier de sidi El Arafî », il y a lieu de se rappeler « la boîte à merveilles ». Le lecteur doit faire le rapprochement entre sidi Mohamed et le voyant, tous les deux possédaient une boîte à merveilles et tous les deux connaissaient « le secret » du monde. Ainsi, le lecteur est appelé à lier les informations récupérées dans l'œuvre avec son savoir livresque et son vécu personnel. Si ces liens ne sont pas faits, le lecteur sur le dit du texte et n'accède pas à son interprétation.

L'élève rencontre aussi des difficultés pour reconstruire le personnage à partir d'informations discontinues distribuées tout au long du texte comme dans *Le dernier jour d'un condamné*. La reconstitution de l'identité éparpillée du condamné-narrateur demande au lecteur de lier des informations localisées à divers endroits de l'œuvre. Ainsi, dans le premier chapitre le narrateur relate sa vie passée qui était pleine de joie, de liberté et de fantaisie : « autrefois, [...] c'étaient des jeunes filles, de splendides chapes d'évêque, des batailles gagnées, des théâtres pleins de bruit et de lumière » (*Victor Hugo, 2009, p : 49*). Dans le cinquième chapitre, un portrait moral est donné du condamné qui souligne sa gentillesse, sa docilité et sa culture : « ma jeunesse, ma docilité [...] et surtout quelques mots en latin que j'adressai au concierge, qui ne les comprit pas, m'ouvrirent la promenade une fois par semaine avec les autres détenus » (*Ibid, p : 59*). Quand bien même le lecteur arrive à mettre en cohérence ces informations éparses, le mobile du crime qui a justifié cette condamnation à mort n'est pas livré par le texte. Cette rétention d'informations frustre dans bien des cas les apprenants : la majorité n'arrive pas à lier le silence sur le mobile et l'anonymat de l'identité au plaidoyer qu'Hugo a fait le sien, celui de défendre la cause d'un condamné universel indépendamment de son identité, de sa géographie et de son mobile.

La non concordance chronologique dans le déroulé des événements dans l'histoire racontée et le récit qui raconte cette histoire dans le *dernier jour d'un condamné* constitue une autre difficulté pour l'apprenant. Le premier chapitre relate les événements qui se sont déroulés durant la cinquième semaine de l'incarcération du condamné à Bicêtre. Le deuxième chapitre raconte le procès dans le palais de justice. Au chapitre cinq, le condamné relate l'arrivée à Bicêtre. Du chapitre 5 au chapitre 21, le condamné raconte le séjour à Bicêtre (six semaines). Du chapitre 22 au chapitre 47, le condamné relate l'étape du palais de justice. Le chapitre 48 raconte le départ pour la place de grève. Le chapitre 49 relate le moment de l'exécution.

L'ordre chronologique des événements est normalement le procès, l'incarcération à Bicêtre, le passage par le palais de justice et finalement le départ pour la place de grève. Le choix de commencer l'œuvre par la cinquième semaine à Bicêtre a pour but de montrer le sentiment d'emprisonnement physique et moral du condamné. Emprisonnement physique parce qu'il est derrière les barreaux et emprisonnement moral parce qu'il est obsédé par l'idée de sa condamnation à mort. En effet, l'idée de sa condamnation à mort l'obsède et accapare ses pensées. Ainsi, pour le condamné, les véritables souffrances sont les souffrances morales qui le minent. La pensée de sa condamnation « [l']obsède éveillé, épie [son] sommeil convulsif et reparait dans [ses] rêves sous la forme d'un couteau » (*Victor Hugo, 2009, p : 50*). Le sentiment d'étouffement et de désespoir qui oppresse le condamné est souligné par l'emploi de la structure en boucle « condamné à mort » qui ouvre et clôt le chapitre. Le condamné raconte son procès qui a duré trois jours dans le palais de justice, son incarcération à Bicêtre qui a duré six semaines, le passage par le palais de justice le dernier jour (8h30 à 15h), une heure réservée au départ du palais de justice jusqu'à l'arrivée à la place de grève à 16 heure de son exécution. Le décalage entre l'histoire racontée et le récit qui en rend compte déroute le lecteur en ce sens que les perturbations de l'ordre chronologique ne sont pas signalées comme tels par des indicateurs linguistiques.

Les difficultés d'ordre culturel illustrent quant à elles des incompatibilités entre le contexte de l'apprenant marocain avec le contexte de l'œuvre au programme. *Le bourgeois gentilhomme* programmé au tronc commun illustre dans une certaine mesure cet écart. L'œuvre présente en effet un monde de référence peu connu de l'apprenant marocain. Le véritable intérêt de la pièce réside dans la peinture satirique des mœurs en France dans la seconde moitié du XVII^e siècle et la pièce met en scène M. Jourdain, le bourgeois qui se veut gentilhomme et Dorante, le noble désargenté

qui exploite la vanité du bourgeois. La pièce qui est, à l'origine une comédie-ballet, est née des divertissements de la Cour dansés et chantés associant ainsi des intermèdes musicaux à la comédie proprement dite. Ce contexte très étranger à bien des élèves du tronc commun ne leur permet pas de relever le comique de situation dans la pièce.

Enseignants et élèves imputent aussi les difficultés rencontrées dans la lecture de l'œuvre intégrale à l'œuvre elle-même. Dans la boîte à merveilles d'Ahmed Séfrioui, la narration est tantôt assurée par le narrateur adulte, tantôt assurée par le narrateur-enfant. Ce déplacement dans la prise en charge du récit influe la compréhension de certains passages de l'œuvre. Dans *le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, l'ordre de l'histoire diffère de celui du récit d'où des difficultés de compréhension chez l'apprenant. Le récit commence au moment où le condamné a passé cinq semaines d'incarcération à Bicêtre sans pour autant donner les raisons de cette condamnation. Cette présentation très factuelle des événements plonge immédiatement le lecteur au cœur de l'action et il se voit obligé de participer à la réorganisation chronologique des événements. Le portrait du personnage principal du roman se détache du héros traditionnel : son identité est réduite à des informations éparses. Malgré cet anonymat autour de l'identité du condamné, le roman laisse cependant entrevoir quelques aspects de ce personnage et le lecteur dispose de quelques bribes d'information relatives à son âge « les quarante ans de vie qu'on me prend » (*Victor Hugo, 2009 p : 149*), à sa situation familiale « Je laisse une mère, je laisse une femme, je laisse un enfant, une petite fille de trois ans » (*Ibid p.66*), à son passé « Autrefois, [...] mon esprit était jeune, était plein de fantaisies » (*Ibid p.49*). Le lecteur dispose aussi d'indices sur sa conduite « ma jeunesse, ma docilité » (*Victor Hugo, 2009, p.59*), sur son niveau intellectuel « quelques mots en latin que j'adressai au concierge » (*Ibid, p :59*), sur ses croyances « -mon fils, croyez-vous en Dieu ? / - Oui, mon père, lui ai-

je répondu » (*Ibid*, p : 124), sur ses relations sociales « il me semble que j'étais dans mon cabinet avec deux ou trois amis, je ne sais lesquels » (*Ibid* p.144) et enfin de l'aveu manifeste du crime « moi, misérable qui ai commis un crime, qui ai versé du sang » (*Ibid* p.72)

Dans *Candide* de Voltaire, le récit empêche délibérément la compréhension immédiate de quelques événements. Des points de vue contradictoires adoptés par plusieurs personnages. La fin du château est rapportée par plusieurs personnages dans des versions différentes. Ainsi, au quatrième chapitre, le lecteur lit qu'arrivée en Hollande, Candide rencontre un gueux qui n'était en réalité que Pangloss retrouvé dans un état lamentable parce que dévoré par la petite vérole :

« Candide plus ému encore de compassion que d'horreur, donna à cet épouvantable gueux les deux florins [...] qu'il avait reçus de son honnête anabaptiste JACQUES ; Le fantôme le regarda fixement, versa des larmes, et sauta à son cou. Candide, effrayé, recule. « Hélas ! dit le misérable à l'autre misérable, ne reconnaissez-vous plus votre cher Pangloss ? – Qu'entends-je ? Vous, mon cher maître ! Vous, dans cet horrible état horrible ! Quel malheur vous est-il donc arrivé ? Pourquoi n'êtes-vous plus dans le plus beau des châteaux ? Qu'est devenue Mlle Cunégonde, la perle des filles, le chef-d'œuvre de la nature ? – Je n'en peux plus, dit Pangloss. » (*Voltaire, 1974, pp.50-51*)

Dans ce chapitre (le chapitre quatre), Pangloss apprend à Candide la mort de Cunégonde, du baron, de la baronne et de leur fils ainsi que la ruine totale du château de Thunder-ten-Tronke :

« Cunégonde est morte ! Ah ! Meilleur des mondes, où êtes-vous ? Mais de quelle maladie est-elle morte ? Ne serait-ce point de m'avoir vu chasser du beau château de monsieur son père à grands coups de pieds ? – Non, dit Pangloss, elle a été éventrée par des soldats bulgares, après avoir été violée autant qu'on peut l'être ; ils ont cassé la tête à monsieur le baron, qui voulait la défendre ; madame la baronne a été coupée en

morceaux ; mon pauvre pupille, traité précisément comme sa sœur ; et quant au château, il n'est pas resté pierre sur pierre, pas une grange, pas un mouton, pas un canard, pas un arbre » (*Voltaire, 1974, p.52*)

Au septième chapitre, Candide, arrivé au Portugal rencontre, à sa grande surprise, Cunégonde qui n'est pas morte comme l'avait annoncé Pangloss :

« Il croit voir Mlle Cunégonde ; il la voyait en effet, c'était elle-même. La force lui manque, il ne peut proférer une parole, il tombe à ses pieds. Cunégonde tombe sur le canapé. La vieille les accable d'eaux spiritueuses, ils reprennent leurs sens, ils se parlent ; ce sont d'abord des mots entrecoupés, des demandes et des réponses qui se croisent, des soupirs, des larmes, des cris. La vieille leur recommande de faire moins de bruit, et les laisse en liberté. « Quoi ! C'est vous, lui dit Candide, vous vivez ! Je vous retrouve en Portugal ! On ne vous a donc pas violée ? On ne vous a donc pas violée ? On ne vous a point fendu le ventre, comme le philosophe Pangloss me l'avait assuré, - Si fait, dit la belle Cunégonde ; mais on ne meurt pas toujours de ces deux accidents. – Mais votre père et votre mère ont-ils été tués ? – Il n'est que trop vrai, dit Cunégonde en pleurant. – Et votre frère ? - Mon frère a été tué aussi. » (*Voltaire, 1974, pp. 65-66*)

Au huitième chapitre, Cunégonde reprend le récit de la fin du château et apprend à Candide le destin atroce de ses parents et de son frère qui ont été violemment massacrés par les soldats bulgares ainsi que le viol qu'elle a subi. Elle lui explique aussi comment elle est arrivée au Portugal. En effet, un capitaine bulgare a soigné ses blessures et l'a emmenée comme prisonnière de guerre. Au bout de trois mois, ayant perdu tout son argent, il l'a vendue à un juif nommé don Issachar, qui trafiquait en Hollande et en Portugal, et qui aimait passionnément les femmes. Le grand inquisiteur l'aperçut un jour à la messe et a proposé à don Issachar de la lui céder. Ce dernier refusa et l'Inquisiteur le menaça d'un auto-da-fé. On finit par établir une convention de consacrer des jours de la semaine à l'inquisiteur et d'autres à don Issachar.

Devant cette suite irrationnelle des événements dont l'un démentit une partie de l'autre, le récit se trouve perturbé. La démultiplication de plusieurs versions d'un seul et même événement souligne d'abord la diversité des points de vue, ensuite et c'est d'ailleurs le plus important, le récit s'en trouve perverti, relancé et orienté vers d'autres versants beaucoup plus prometteurs et auxquels le lecteur ne s'attendait pas. Ces rebondissements ouvrent d'autres horizons et inscrivent le récit dans le genre du roman, d'aventure où les événements invraisemblables constituent un support essentiel pour la narration. En outre, cette incohérence dans les versions de la fin du château, en décalage total les unes avec les autres, a la particularité de rendre compte de l'absurdité du monde dans lequel évolue Candide et où l'arbitraire décliné sous toutes ses formes est omniprésent. Elle place d'emblée le récit sous le signe de la dénonciation des horreurs auxquelles Candide a assistées et qui s'opère à travers la mise en abîme d'un récit incohérent et illogique qui a pour visée non seulement de mettre l'accent sur les atrocités commises dans ce monde absurde mais aussi et surtout d'orienter le lecteur vers d'autres voies auxquelles il ne s'attendait pas. Chaque événement représente un nouveau rebondissement qui sollicite le lecteur et l'interpelle. D'ailleurs la version donnée par Cunégonde sur la mort de son frère sera démentie par l'apparition de ce dernier au Paraguay dans le chapitre quatorze :

« Candide baisa d'abord le bras de la robe du commandant, en suite ils se mirent à table. « Vous êtes donc Allemand ? Lui dit le jésuite en cette langue. –Oui, mon révérend père, » dit Candide. L'un et l'autre, en prononçant ces paroles, se regardaient avec une extrême surprise, et une émotion dont ils n'étaient pas les maîtres. « Et de quel pays d'Allemagne êtes-vous ? dit le jésuite. –De la sale province de Westphalie, dit Candide ; je suis né dans le château de Thunder-ten-thronckh. – Ô ciel ! Est-il possible ! s'écria le commandant. – Quel miracle ! s'écria Candide. –Serait-ce vous ? dit le commandant. – Cela n'est pas possible, dit Candide. » Ils se laissent tomber tous deux à la renverse, ils s'embrassent, ils versent des ruisseaux de larmes. « Quoi ! Serait-ce vous, mon révérend père ? Vous, le frère de la belle Cunégonde ! Vous qui fûtes tués par les Bulgares ! Vous,

le fils de monsieur le baron ! Vous, jésuite au Paraguay ! Il faut avouer que ce monde est une étrange chose... » (*Voltaire, 1974, Chap. 14, p.92*).

Après l'apparition de Cunégonde qui était donnée pour morte, la réapparition de son frère bien vivant lui aussi souligne l'absence de logique dans l'enchaînement des événements et reflète en quelque sorte l'arbitraire et l'absurdité du mal qui se propage dans la réalité. Ce relais de narration crée un effet de suspens et fait succéder des témoignages partiels de plusieurs personnages qui, mis bout à bout, permettent de reconstituer l'histoire de la fin du château.

4-c-L'évaluation, un facteur déterminant dans le choix méthodologique :

L'un des effets premiers de l'adoption des approches par compétences au lycée est la diversification des formes pédagogiques. Au monde classique et dominant du cours magistral vient s'ajouter ou se substituer une multitude d'offres d'activités (mise en situation, études de cas...) constituant autant d'opportunités d'apprentissage. Les acquis visés par l'apprentissage constituent un élément central de détermination des choix de méthodes pédagogiques : et le processus d'évaluation des acquis devient un point nodal de l'organisation de la formation.

Le support d'une évaluation quels qu'en soient le format et la visée constitue par-delà sa fonction purement pédagogique instrumentale, un objet d'analyse précieux aussi bien pour le chercheur que pour tout praticien qui se veut réflexif. S'il est généralement peu exploré par les didacticiens, c'est sans doute en raison du double effet lié d'une part aux questions sans cesse urgentes que soulève le traditionnel processus d'enseignement-apprentissage, et d'autre part à la position périphérique de l'évaluation même au sein de ce processus. Pourtant ce support représente un instrument particulier utile non seulement pour remonter au style opératoire de l'enseignement et aux modes d'apprentissage des apprenants, mais encore et surtout

pour co-construire de façon précise et concrète des pistes de (d'auto) formation susceptible de contribuer au développement de la réflexivité et à l'amélioration constante des pratiques enseignantes.

Partant de ce constat, l'analyse du métadiscours sur les copies d'élèves sous forme d'annotations s'impose comme piste qui peut permettre de mieux comprendre les variations qui affectent les pratiques de correction. Les postures adoptées de manière spontanée renvoient, en effet à des représentations variées et peu objectivées de l'activité de correction et du dialogue qui s'instaure entre l'enseignement lecteur et l'élève scripteur. Nous cherchons à décrire, derrière la routine du geste de lecture de copies la complexité des comportements. L'analyse s'intéresse aux « traces de correction » et aux annotations des professeurs. Les dispositifs expérimentaux mis en œuvre permettent ainsi de proposer une typologie des postures adoptées par les correcteurs et tentent de cerner quelques caractéristiques des types d'évaluation que font ces derniers.

Il s'agit finalement de mieux contrôler la réalité d'une tâche professionnelle spécifique où subjectivité et norme sont à l'œuvre et restent le plus souvent simplistes. Comment l'enseignant aborde-t-il la lecture d'un texte d'élève du lycée ? Quels sont les paramètres en jeu dans le rôle très particulier qui lui est dévolu et qui l'oblige à osciller entre deux postures, celle du lecteur et celle du correcteur ?

Répondre à ces questions cherche à étudier la tension entre ces deux attitudes, tension qui s'inscrit au cœur d'une activité ordinaire du professeur : la correction des travaux d'écriture réalisés par les élèves. Cette activité quotidienne se traduit par les conduites correctives très diverses mais peu interrogées par les acteurs eux-mêmes. L'enseignant adopte alors une attitude de lecture spécifique qui hésite entre une recherche d'objectivité, répondant ainsi à la déontologie minimale de correcteur et l'implication subjective fondatrice de l'acte de lecture lui-même.

➤ **Quelques points points d'appui :**

Le développement des théories de la lecture a largement renouvelé les conceptions de la lecture, en particulier la lecture littéraire. Si le sens d'un texte n'existe que pour et par sa lecture, les opérations qu'effectue le lecteur importent autant que le texte. L'intérêt porté à la correction des copies invite à s'intéresser à la fois au statut du texte à corriger et au travail de l'enseignement sans oublier les enjeux de cette pratique singulière.

Que penser alors de la singularité de l'enseignement aux prises avec l'impératif de la correction des copies de ses élèves ? Comment met-il en jeu l'implication complexe réclamée par l'activité de lecture ?

Il apparaît ainsi utile d'interroger la correction des copies comme geste professionnel.

Selon B.Dauney : «Le sens et l'utilité d'un apprentissage de la littérature se détermine selon la valeur qu'on leur attribue et il est difficile de séparer l'évaluation, instrument de mesure de la valeur attribuée à l'apprentissage, et la question de son sens et de son utilité variable au demeurant selon les acteurs concernés... or attribuer une valeur à un objet d'apprentissage, c'est faire état d'un système de valeur et il n'est pas exagéré de dire que, sur ce point, aucun consensus ne se dessine. » (*B.Dauney in Revue Pratiques, N° 145-146, 2010 p :86*)

Force est donc de constater qu'en cette matière (consensus) rares sont les ressources institutionnelles. Les textes officiels : Recommandations pédagogiques, instructions... s'intéressant au compte-rendu collectif des travaux d'écriture des élèves et l'examen des textes qu'il s'agisse de « brouillons » ou de « produits finis » s'efforce de neutraliser au mieux l'activité du correcteur. Ce non-dit institutionnel et théorique correspond d'ailleurs assez bien au silence des praticiens. Les réflexions épisodiques sur l'évaluation des écrits et la recherche d'une homogénéisation des

pratiques de correction ne garantissent nullement le consensus en matière de correction effective.

La question est pourtant d'importance surtout quand on voit les conséquences qu'un tel non-dit peut avoir sur le rapport à l'écriture qui se construit dans les classes et chez chaque élève. Il apparaît donc utile d'interroger la correction des copies comme un geste professionnel qui a un sens aussi bien pour celui qui le mobilise (l'enseignant) que pour celui qui le reçoit (l'apprenant) qui attend un effet et une réaction. Il faudrait donc prendre en considération la manière dont l'enseignant prend le texte de l'élève en considération et le constituer en objet de discours pour analyser les postures mobilisées à cette occasion.

C'est que nous avons fait lors des années de préparation de notre thèse. Nous avons recueilli des traces de correction au fur et à mesure des années de recherche.

➤ **Recueil et analyse des traces de correction :**

L'objectif essentiel de cette opération consiste à interroger la lecture que les enseignants mettent en œuvre lorsqu'ils corrigent des écrits d'élèves. Nous avons, en effet fait l'hypothèse que le discours tenu à propos des devoirs d'élèves et de la correction des copies ne permettait pas de faire un état des lieux des pratiques et que seule l'observation contrôlée d'une pratique effective de correction pouvait répondre à notre quête d'informations. Ceci supposait de recueillir des copies d'élèves corrigées par des professeurs loin de toute confusion entre notre réflexion et des considérations sur l'excellence ou la déficience scolaire :

Les dispositifs conçus nous ont permis de travailler sur un échantillon opératoire de métadiscours de correcteurs, en l'occurrence les traces laissées par les professeurs sous forme d'annotations.

Les expérimentations menées montrent que l'activité de correction, pratique de routine, connaît des inflexions qui ont à voir avec les représentations de la tâche et plus profondément avec la conception même de l'activité d'écriture. Les traces de correction témoignent de la diversité des attitudes adoptées. La nature des opérations intellectuelles mises en œuvre par l'enseignant lors de la lecture des travaux d'élèves est sans doute fort complexe mais le contenu explicite du métadiscours évaluatif nous permet d'inférer quelques caractéristiques relatives à la manière dont le correcteur envisage plus ou moins consciemment son rôle. Il n'est en effet pas certain que le professeur ait une conscience permanente de son « attitude » de correcteur.

La situation ordinaire est peu propice aux longues réflexions et échappe rarement à une certaine routinisation des interventions.

« S'il est vraisemblable qu'un temps de réflexion préalable de l'enseignant permet l'explication consciente, au moins pour lui-même des critères de correction, cette réflexion se trouve ensuite confrontée à la diversité des copies successives et exige l'automatisation de certaines traces et de la manière de les concevoir. » (*in Revue Pratiques, 2010, p : 92*)

La définition que propose Dominique Bucheton de la « posture de lecture » comme « Schème préconstruits » d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée peut aider à cerner la diversité des orientations des corrections. Il s'agit en effet de décrire des variations qui affectent la lecture des enseignants en se référant aux différentes postures qu'adopte le correcteur.

- **Les postures de correcteur :**

Nous rendons compte ici d'un travail effectué à partir des traces d'évaluation de l'écrit littéraire (une vingtaine de copies). L'objectif assigné à l'analyse de ce corpus consiste d'abord à dégager les pratiques pédagogiques induites par ces modes

d'évaluation en matière d'enseignement - apprentissage de la lecture, à reconsidérer ensuite les modalités de lecture et celles de son évaluation en référence aux principes régissant la didactique du texte littéraire et à l'approche par compétences ; enfin à opérer un retour réflexif sur ce dispositif de formation par l'explication des savoirs et stratégies à l'œuvre dans l'analyse et la transformation de ce type de pratiques.

- **« le gardien de code »**

C'est la plus fréquente chez les enseignants. Ces derniers se projettent dans un rôle uniquement technique. Ils s'intéressent à la réalisation scripturale de l'élève du point de vue de la conformité au « code » c'est-à-dire la langue sans implication notable. Le point de vue du lecteur collaboratif sur le texte reste peu exprimé. Le professeur corrige le texte en privilégiant le niveau de surface (ponctuation, mise en paragraphe, orthographe principalement). Cette posture est considérée comme un impératif professionnel. Il s'agit d'un rôle que de nombreux professeurs adoptent de manière « obligatoire » mais dont la mise en œuvre aboutit à masquer, parfois concrètement (par l'abondance des signalements d'erreurs) toute autre réaction de lecture.

Les annotations ne rendent que peu compte de la spécificité du texte lu et tous les textes peuvent alors être corrigés de la même manière, peu important le mode de production et sa pertinence.

- **« Le lecteur-naïf » :**

Dans cette posture, le professeur s'intéresse moins au langage qu'à la représentation du monde. Il commente l'action inventée par l'élève en référence au monde réel. Il oublie en fait que le texte se doit de construire son univers de référence. Les annotations rendent compte de la conformité au « monde ordinaire » sans passer par le détour du vraisemblable.

Nous illustrons cette posture par quelques annotations recueillies parmi les correcteurs.

-Copie 1 : Est-il vrai qu'un père inflige une telle punition à son fils ?

-Copie 2 : Existe-t-il des professeurs pareils ?

-Copie 3 : Tes amis n'ont-ils pas réagi à cet acte ?

On voit donc bien l'implication évidente du lecteur. Dès lors les annotations portent sur « L'histoire » et non sur « La narration », ce qui ne va pas sans difficulté. On constate d'ailleurs aussi combien il est difficile pour un jeune scripteur l'apprentissage de la vraisemblance : Sur quelles « lois du monde » repose la fiction ? Quel contexte (référentiel) est-il impliqué par les actions rapportées ? etc... autant de questions dont les réponses valident ou non les choix du genre, des personnages, des actions et de narration qui ont été faits par l'auteur de fiction.

- **Le stimulus/réponse :**

Cette posture recouvre des comportements de correction fréquents dont l'idéal implicite réside dans une bonne adaptation du texte de l'élève à la commande magistrale.

Exemple :

1 - Bon devoir respectant bien les consignes indiquées. Le système énonciatif de la lettre a été bien compris. Bonne organisation des propos et clôture de la lettre.

2 – Vous avez respecté les consignes d'écriture même si votre choix d'un objet familier et anodin s'avère pour le moins original.

3 – Le mécanisme de la nouvelle n'est pas compris : il fallait inventer une histoire où la chute doit étonner et déstabiliser le lecteur. Où est la surprise créée par la chute ?

Il en résulte donc les remarques suivantes :

Le professeur s'intéresse à la réalisation comme réponse. Tout est évalué à l'aune de la commande du sujet proposé et son traitement. Le rôle du correcteur est conçu comme technique, non au sens du respect du code général du langage mais du respect de la tâche à accomplir voire du réinvestissement de savoirs requis par la tâche. On pourrait évoquer la prégnance d'un modèle behavioriste. L'écriture doit rendre visible point par point les compétences acquises. On voit même que l'originalité réclamée dans les productions écrites pourrait devenir soudain un obstacle à l'appréciation positive du texte. Ainsi l'omniprésence du professeur occulte celle de l'apprenant qui se limite alors à l'acquisition d'habiletés scripturales diverses.

- **Le correcteur-effacé :**

Enfin, ce qui est très étonnant, plusieurs copies ne contiennent pas d'appréciations mais elles affichent des notes chiffrées. Pourtant l'évaluateur devrait affirmer son appartenance à la communauté des enseignants correcteurs par des traces caractéristiques et des modalités d'inscription relativement conventionnelles. Il devrait être en mesure de faire le départ entre ce qui est bon et ce qui l'est moins et de produire un métadiscours pertinent. Autrement dit il convient de transformer les évaluations sommatives à faible orientation formative en étayage correctif pour conduire l'apprentissage. La centration sur l'apprenant devrait amener un déplacement d'intérêt de la matière vers l'activité, du savoir vers le savoir-faire à encourager. Il ne s'agit plus pour l'examineur de sanctionner des manques mais de

s'appuyer sur des acquis et des potentialités « erreur fertile » pour juger de l'efficacité d'un apprentissage, le réguler ou le concevoir si besoin il y a. Cette évaluation formative est dès lors partie intégrante de l'activité didactique.

Conclusion :

Il résulte de ce qui précède que l'analyse de la correction des copies fait émerger plusieurs problèmes qui vont bien au-delà de la simple recherche d'objectivité ou de justesse. Elle interroge la discipline dans son ensemble autant que le geste professionnel proprement dit. Il serait dommage que la sophistication des procédures d'évaluation masque la réalité des rapports qui se construisent dans la lecture des travaux d'élèves comme dans toute autre lecture. La réflexion sur les postures de lecture développées spontanément par les enseignants peut alors constituer une ressource utile.

5-Résultats et attentes du cadre méthodologique :

De tout ce qui précède, nous notons une contradiction entre le déclaratif et le réalisé dans l'agir des enseignants. Leurs pratiques occultent, dans la plupart, de faire acquérir les compétences nécessaires à la compréhension-interprétation de l'œuvre littéraire. L'élève lecteur, bien qu'il active ses savoirs et tire profit de l'assistance de l'enseignant pour situer l'œuvre dans son contexte historique et appréhender les caractéristiques de son genre, n'arrive pas à ébaucher sa stratégie de lecture. Autrement dit, l'apprenti-lecteur n'arrive pas à organiser ses attentes, il ne sait pas ce qu'il cherche réellement en lisant. Et souvent la manière d'aborder l'œuvre apporte beaucoup de frustration. Ce qui semble manquer donc dans la pratique effective c'est de procéder à l'élaboration de vraies stratégies de lecture en concevant

des dispositifs didactiques bien réfléchis. C'est ce que nous allons voir dans la partie pratique, en proposant quelques séquences autour des projets de lecture en relation avec les œuvres programmées.

Partie 3 :

Propositions pratiques

I- Vers un projet de lecture problématisé articulé et raisonné :

Ajustement des pratiques et des représentations

1- Projet pédagogique relatif au tronc commun :

➤ Module 1 : La nouvelle

Masse horaire 30 heures

Problématique :

-Comment la nouvelle, par son volume court, constitue-t-elle une forme d'écriture littéraire où se développe un monde narratif plein et complet ?

-Comment la réalité, à travers *La ficelle* de Guy de Maupassant et *le chevalier double* de Théophile Gautier, est-elle restituée dans un cadre narratif ?

Objet d'étude :

1- La nouvelle réaliste : *La ficelle* de Guy de Maupassant.

2- La nouvelle fantastique : *le chevalier double* de Théophile Gautier.

Justification de la problématique :

⇒ Initiation à la lecture d'un récit long.

Module	L'œuvre étudiée	Contenus de séquences*	Déroulement des séances
Nouvelle réaliste	<i>La ficelle</i>	-Contexte et description de l'œuvre. L'intrigue et la progression dramatique, le rythme du récit. (le schéma narratif, la chute) -Le portrait des personnages et leur fonction	+ Séquence 1 : Progression dramatique - <u>Séance 1</u> : lecture/écriture : lecture sélective/identifier le schéma narratif. Interprétation des événements marquants de l'histoire. Réécrire l'histoire.

		<p>dans le récit. La subjectivité de l'auteur : la description animalisante pour rendre compte d'une réalité sociale paysanne faite de conflits et de disputes.</p>	<p>-<u>Séance 2</u> : les techniques narratives : ellipse et discours narrativisé, moyen pour accélérer le récit.</p> <p>-Séance 3 : tâche et socialisation : rapporter oralement puis par écrit des événements.</p> <p>+ Séquence 2 : Description et subjectivité de l'auteur</p> <p>-<u>Séance 1</u> : Lecture analytique (incipit) : la description animalisante des paysans. Rendre compte de la réalité d'une société paysanne où les relations sont envenimeuses rancunières.</p> <p>-<u>Séance 2</u> : les marques de subjectivité/la modalisation/les moyens lexicaux et stylistiques de la description animalisante.</p> <p>-<u>Séance 3</u> : tâche : décrire subjectivement pour valoriser ou dévaloriser.</p>
Nouvelle Fantastique	<i>Le chevalier double</i>	<p>-Le fantastique : le thème du double</p> <p>-L'intrusion du surnaturel qui constitue un élément de la « nature » humaine.</p>	<p>+ Séquence 3 Progression dramatiques (lecture cursive)</p> <p>-<u>Séance 1</u> : lecture analytique (incipit) : l'intrusion du surnaturel et la notion du double. (un double incipit, repérage des éléments qui annoncent le fantastique).</p>

			<p><u>-Séance 2</u> : lexique du fantastique</p> <p><u>-Séance 3</u> : tâche : situation réelle orale et écrite.</p> <p>+ Séquence 4 : Le fantastique/le thème du double</p> <p><u>-Séance 1</u> : lecture analytique, le combat fantastique entre Oluf et son double.</p> <p><u>-Séance 2</u> : figures de style relatives au fantastique (hyperbole, comparaison, opposition)</p> <p><u>-Séance 3</u> : Situation réelle sur la production orale et écrite du fantastique.</p> <p>-Groupement de textes** : en guise de prolongement et ouverture sur le roman/évaluation</p>
--	--	--	---

*Mettre en valeur les éléments de réponse liés à la problématique. Deux ou trois séquences permettant de rendre compte du fonctionnement du genre étudié et de la conception qu'il se fait de son monde.

**Mettre en valeur l'évolution du genre. Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné.
Image+médias.

➤ **Module 2 :La comédie** : texte et représentation/Masse horaire : 20h

Objet d'étude : La comédie : *Le bourgeois gentilhomme* de Molière.

Problématique :

En quoi l'ironie dans *le bourgeois gentilhomme*, est-elle un procédé qui sert à introduire le comique et à dénoncer certaines pratiques sociales de son époque ?

Justifier le choix de la problématique :

⇒ Anticiper sur *Candide* de Voltaire, l'énonciation

Module	L'œuvre étudiée	Contenus de séquences	Déroulement des séances
Comédie	<i>Le bourgeois gentilhomme</i>	<p>-L'Ironie et ses procédés</p> <p>-étudier la progression dramatique de la pièce : exposition, nœud, péripéties, coup de théâtre, dénouement</p> <p>-Le discours et la mise en texte dans l'œuvre Le Bourgeois gentilhomme de Molière.</p> <p>L'analyse du discours, à savoir le repérage des caricatures, des quiproquos, des oppositions dans le texte, du jeu des stéréotypes, etc, amènera l'élève à s'interroger sur les stratégies d'écriture mises à profit par le travail sur les personnages. (les types du comique).</p> <p>-rôle et fonction des personnages dans la pièce : s'interroger sur différents thèmes communs à tous les personnages : le statut social et les costumes, le caractère et la personnalité, les actions et</p>	<p>-Groupement de textes en ouverture : autour de l'ironie</p> <p>+Séquence 1 : aspects du texte théâtral</p> <p><u>-Séance 1 :</u> Scène d'exposition : repérer le temps, le lieu, l'action les personnages. Anticipation sur la pièce/les caractéristiques de la comédie/situation d'énonciation.</p> <p><u>-Séance 2 :</u> Le lexique du théâtre</p> <p><u>-Séance 3 :</u> Le langage théâtral, verbal et non-verbal (forme et fonction)</p> <p><u>-Séance 4 :</u> dramatisation d'une scène.</p> <p>+ Séance 2 : rôle des personnages ; portraits et masques :</p> <p><u>-Séance 1 :</u> lecture analytique : rôle et fonction des personnages. Leur action et leur intention</p>

		<p>les intentions, le but du personnage, les raisons qui l'incitent à poursuivre ce but et les moyens dont il use pour l'atteindre. A partir des informations retenues, les élèves devront identifier le stéréotype associé au personnage étudié.</p>	<p>-<u>Séance 2</u> : procédés du comique : ironie, caricature, quiproquo</p> <p>-<u>Séance 3</u> : tâche : exercice de transposition des personnages (Monsieur Jourdain) sur la réalité d'aujourd'hui.</p> <p>+ Séance 3 : le comique</p> <p>-<u>Séance 1</u> : lecture analytique statut des personnages.</p> <p>-<u>Séance 2</u> : procédés du comique</p> <p>-<u>Séance 3</u> : exercice de transposition des personnages sur la réalité.</p> <p>-Groupement de texte : confrontation de différents extraits de théâtre (comédie, tragédie)</p>
--	--	---	---

2-Projet pédagogique de 1^{ère} bac

➤ **Module 1 : Roman autobiographique/autobiographie**

Objet d'étude : *La boîte à merveilles* de Ahmed Sefiroui

Problématique : Comment en reconstruisant les souvenirs de son enfance, l'auteur fait-il le tableau d'une société marocaine de la fin du protectorat français où il dévoile son attachement à ses pratiques et à ses traditions ?

Justification pédagogique de la problématique : découverte de la littérature maghrébine d'expression française/description,

Module	L'œuvre étudiée	Contenus de séquences	Déroulement des séquences
Autobiographie/ Roman autobiographique	<i>La boîte à merveilles</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Les instances narratives dans une autobiographie/l'énonciation. -Les formes de l'autobiographie : journal intime, mémoires, confessions, récit, roman -Ecrits fonctionnels : cv, lettres officielles,... -Les événements et leur vérité dans une autobiographie. Les points de vue. -L'autobiographie en tant que témoignage sur une société. -L'écriture autobiographique : je narrant/je narré 	<p>-Groupement de textes autour de l'autobiographie : faire découvrir aux élèves l'autobiographie à travers des extraits tirés d'œuvres autobiographiques. (les formes de l'autobiographie et les instances narratives)</p> <p>+ Séquence 1 : Autobiographie/fiction/énonciation</p> <p>-Séance 1 : lecture analytique : le personnage-narrateur : son autoportrait. Interprétation des éléments de ce portrait.</p> <p>-Séance 2 : les indices d'un récit autobiographique (l'énonciation, pronoms, focalisation).</p> <p>-Séance 3 : tâche : rédiger un écrit fonctionnel (son CV).</p> <p>-Séance 4 : tâche : se présenter dans un entretien.</p> <p>+ Séquence 2 : autobiographie et réalité</p> <p>-Séance 1 : la maison de la voyante : description de la</p>

			<p>société/rapprochement avec la présentation de la maison Vauquer dans le père Goriot,</p> <p><u>-Séance 2</u> : la focalisation,</p> <p><u>-Séance 3</u> : lettre de motivation</p> <p>+ Séquence 3 : autobiographie et réalité</p> <p><u>-Séance 1</u> : lecture analytique la figure du père, la visite d'un marabout.</p> <p><u>-Séance 2</u> : la phrase complexe</p> <p><u>-Séance 3</u> : compte rendu de réunion</p> <p><u>-Séance 4</u> : présentation orale d'un projet</p> <p>-Groupement de texte : ouverture sur d'autres textes</p>
--	--	--	--

➤ **Module 2 : Le roman à thèse**

Objet d'étude : *Le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo

Problématique : Comment Victor Hugo, en défendant l'abolition de la peine de mort par un argumentaire persuasif et convaincant, il fait d'un récit à la première personne une forme d'argumentation indirecte et réalise un réquisitoire contre l'appareil judiciaire de son pays ?

Justification pédagogique de la problématique :

- ⇒ Faire une analyse argumentative et rendre compte de la finalité énonciative dans la pratique de la lecture.
- ⇒ Anticiper sur la lecture d'Antigone et de Candide

Module	L'œuvre étudiée	Contenus de séquences	Déroulement des séquences
Le roman à thèse	<i>Le dernier jour d'un condamné</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Le thème et la thèse dans un discours argumentatif : (sujet de discussion, avis et jugement, subjectivité, intervention de l'auteur) -Les arguments dans un discours argumentatif : idées, causes, références, exemples abstraits et concrets) -Convaincre et persuader : s'adresser à la raison, toucher les sentiments -L'énonciation dans un discours argumentatif : récit/discours ; le locuteur et l'interlocuteur (Je, vous, on) -Les procédés stylistiques les interrogations rhétoriques, les figures de styles, les liens logiques, les registres de texte) 	<p>+ Séquence 1 : fiction dans le DJC, progression dramatique</p> <p><u>-Séance 1</u> : lecture analytique/l'incipit : l'évocation de la peine de mort ; une obsession, une préoccupation personnelle et sociale</p> <p><u>-Séance 2</u> : les expressions pour donner son avis.</p> <p><u>-Séance 3</u> : tâche, débat</p> <p><u>-Séance 4</u> : rédiger un texte argumentatif</p> <p>+Séquence 2 : argumentation dans le DJC</p> <p>-Séance 1 : lecture analytique/écriture (extrait p.réquisitoire de l'appareil judiciaire)</p> <p>-Séance 2 : les arguments : types et fonctions.</p>

		<p>-Les formes de l'argumentation : directe, indirecte ou oblique</p> <p>-Fiction et argumentation : association de l'argumentation à la littérature.</p>	<p>-Séance 3 : argumenter oralement.</p> <p>+Séquence 3 : l'énonciation dans le DJC</p> <p>-<u>Séance 1</u> : la double énonciation/argumentation indirecte</p> <p>-<u>Séance 2</u> : lecture analytique (extrait chap 29)</p> <p>-<u>Séance 3</u> : rédaction d'un réquisitoire ou d'un plaidoyer</p> <p>-Groupement de texte : fiction et argumentation</p>
--	--	---	---

➤ **Module 3 : Tragédie moderne**

Objet d'étude ou œuvre : Antigone de Jean Anouilh

Problématique : comment Jean Anouilh en réécrivant le mythe ancien d'Antigone, met-il en scène des personnages antiques dans une tragédie modernisée pour rendre compte d'une réalité actuelle marquée par la guerre et le tragique ?

Justification pédagogique de la problématique : investir les acquis de lecture. Le DJC le BGH

Module	L'œuvre étudiée	Contenus de sequences	Déroulement des séances
Tragédie moderne	Antigone de Jean Anouilh	<ul style="list-style-type: none"> -Description de l'œuvre, les mythes d'Antigone et d'Œdipe. -Qu'est-ce la tragédie/la comédie : structure, personnages, règle des unités -La notion du « tragique » -Registres de texte : tragique, pathétique -Lexique du théâtre/double énonciation -Le conflit et l'argumentation dans la tragédie -Tragédie moderne : anachronisme, héroïsme, religion 	<p>+Séquence 1 : prologue ou exposition</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Séance 1</u> : lecture sélective du prologue. Repérage des éléments relatifs à l'action, le temps, le lieu, les personnages. -<u>Séance 2</u> : lexique relatif à la tragédie -<u>Séance 3</u> : travaux encadrés, dramatisation d'une scène <p>+Séquence 2 : le conflit et l'argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Séance 1</u> : lecture analytique (extrait p.confrontation entre Antigone et Créon) (entre Antigone et Ismène) -<u>Séance 2</u> : les figures de l'opposition (contradiction, antithèse, oxymore), l'hyperbole et l'atténuation -<u>Séance 3</u> : travaux encadrés/débat sur les conflits actuels à travers le monde. <p>+Séquence 3 : la notion du tragique</p>

			<p>-<u>Séquence 1</u> : les registres tragique, pathétique, épique</p> <p>-<u>Séquence 2</u> : lecture analytique/la condition tragique des personnages (extrait...)</p> <p>-<u>Séquence 3</u> : dramatiser une scène</p> <p>+Séquence 4 : Antigone, une tragédie moderne</p> <p>-<u>Séance 1</u> : lecture sélective : les anachronismes et l'héroïsme (toute la pièce)</p> <p>-<u>Séance 2</u> : Lecture analytique (extrait Antigone et les gardes)</p> <p>-<u>Séance 3 et 4</u> : dramatisation d'une scène</p> <p>-Groupement de textes : extraits de tragédie, comédie, drame...</p>
--	--	--	--

3- Projet pédagogique de 2^{ème} bac

➤ **Module 1 : conte philosophique**

Objet d'étude : Candide de Voltaire

Problématique : Comment Voltaire fait de son récit un conte philosophique où il croise l'anecdotique, l'ironique et le polémique pour enfin dispenser un enseignement critique des idées et des pratiques de la société européenne de son époque.

Justification pédagogique de la problématique : Anticiper sur la lecture de « Il était une fois un vieux couple heureux » de Mohammed Khair Eddine et « Le père Goriot » de Balzac.

Module	L'œuvre étudiée	Contenus de séquences	Déroulement des séances
Conte philosophique	Candide de Voltaire	<ul style="list-style-type: none"> -Contexte et description de l'œuvre -Composition de l'œuvre/roman d'apprentissage/un conte. Thèmes du voyage, bien et mal, travail... -Les procédés d'écriture : l'ironie, le comique, la satire -La dimension philosophique : les idées dans <i>Candide</i> -La dimension didactique de Candide ; enseignements de Candide 	<p>+ Séquence 1 : Candide, conte et roman d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Séance 1</u> : lecture analytique (extrait du chap1) présentation et dénonciation du monde nobiliaire -<u>Séance 2</u> : les caractéristiques d'un conte. -<u>Séance 3</u> : Reprendre des contes locaux. -<u>Séquence 4</u> : rédiger un conte pour dénoncer un fait social <p>+ Séquence 2 : un compte ironique et satirique</p> <ul style="list-style-type: none"> -Séquence 1 : lecture analytique ; l'ironie pour tourner en dérision et donner une leçon. L'ironie est perceptible dans le contexte ou la situation de communication. Extrait chap 2 <i>la guerre entre les bulgares et les abares.</i> -<u>Séquence 2</u> : les procédés de l'ironie : l'antiphrase, l'hyperbole, l'emphase, la litote, la prétérition

		<p>-<u>Séquence 3</u> : tâche : exploiter un conte local</p> <p>-<u>Séquence 4</u> : rédiger un conte pour tourner en dérision/donner une leçon</p> <p>+Séquence 3 : un conte philosophique</p> <p>-<u>Séance 1</u> : lecture analytique : optimisme ou pessimisme (extrait de Panglosse/extrait de Martin)</p> <p>-<u>Séance 2</u> : débat : le pessimisme et l'optimisme, raisons de ces sentiments chez les jeunes.</p> <p>-<u>Séance 3</u> : rédiger un message/un statut sur votre page facebook où vous exprimez votre pessimisme ou optimisme sur l'école ou un aspect social quelconque.</p> <p>+Séquence 4 : enseignements de Candide</p> <p>-<u>Séance 1</u> : lecture analytique (extrait du derviche ou le texte de fermeture, l'exipit)</p> <p>-<u>Séance 2</u> : le registre didactique</p> <p>-<u>Séance 3</u> : tâche : écriture libre inventive (Mon eldorado serait...)</p>
--	--	---

			-Groupement de textes : extrait de contes qui servent un but argumentatif
--	--	--	--

➤ **Module :** Roman marocain d'expression française

Objet d'étude : *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine

Problématique : Comment, par ce roman de retour au pays natal, l'auteur pose-t-il un regard apaisé sur un monde en déconstruction, et construit un récit où se croisent

le poétique et le prosaïque, l'essentiel et le banal ; l'ancien et le nouveau ; le compagnard et le citadin et donne une leçon d'interculturalité.

Justification pédagogique de la problématique : réinvestir les acquis de Candide.

Module	Objet d'étude ou oeuvre	Contenus de séquences	Déroulement des séances
Roman marocain contemporain	Il était une fois un vieux couple heureux	-Contexte et progression narrative ; les thèmes de l'oeuvre : la femme, l'argent, les traditions, la modernité, le passé, conflit de génération, Revendications -Un conte -Poésie ou prose -Enseignements de l'oeuvre	-Groupement de textes : extraits des autres oeuvres de Khair-Eddine. Découvrir l'attitude subversive et révoltante de l'auteur. +Séquence 1 : Roman de rupture -Séance 1 : étude du paratexte (titre, couverture...). Anticipation sur le genre, les événements et le sens de l'oeuvre. -Séance 2 : lecture analytique (incipit)/création d'un monde nouveau au détriment d'un autre en déconstruction -Séance 3 : débat sur tradition et modernité -Séance 4 : langue/écriture : comment rédiger un compte rendu de réunion. +Séance 2 : roman de la fin

			<p>-<u>Séance 1</u> : lecture analytique (extrait...)/traditions, éloge du passé.</p> <p>-Séance 2 : le discours rapporté (extrait)</p> <p>-Séance 3 : rédiger un PV/prise de notes</p> <p>-Séance 4 : raconter dans un récit la vie d'une personne</p> <p>+Séance 3 : œuvre poétique</p> <p>-<u>Séance 1</u> : lecture analytique (extrait...) : ses poétique sens prosaïque</p> <p>-<u>Séance 2</u> : éléments de versification (consolidation) (poème de l'auteur)</p> <p>-<u>Séance 3</u> : débat sur la place de la poésie dans la scène littéraire</p> <p>-Rédiger un rapport d'activité</p> <p>+Séquence 4 : roman de laçons</p> <p>-<u>Séance 1</u> : lecture analytique (extrait à la fin).</p> <p>-<u>Séance 2</u> : les procédés linguistiques de l'argumentation (consolidation)</p> <p>-<u>Séance 3</u> : débat sur l'interculturalité</p>
--	--	--	---

			- <u>Séance 4</u> : l'argumentation dans le récit
--	--	--	---

➤ **Module : Roman classique réaliste**

Objet d'étude : *Le Père Goriot* de Balzac

Problématique : en quoi ce roman reflète-t-il la réalité d'une société bourgeoise du 19^{ème} siècle prise par l'argent et ses splendeurs, et réalise un apprentissage qui consiste en l'illusion perdue des aspects de cette société ?

Justification de la problématique : Faire le rapprochement entre la société de l'époque et la société actuelle concernant les valeurs et les contre-valeurs

Module	Objet d'étude ou oeuvre	Contenus de séquences	Déroulement des séances
Roman classique	Le Père Goriot	<ul style="list-style-type: none"> -Contexte de l'œuvre, l'auteur ; la société du 19^{ème} : ambition bourgeoisie, argent -Le roman au 19^{ème} -La description des personnages comme types sociaux. -Les techniques narratives -L'objectivité et la subjectivité du narrateur -L'ambition et l'argent dans la société du 19^{ème} -Les niveaux de langue -Ecrit de réflexion -Résumé de texte 	<p>+Séquence 1 : l'effet du réel à travers la description des lieux et des personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Séance 1</u> : description de la maison -<u>Séance 2</u> : indicateurs du temps et de l'espace -<u>Séance 3</u> : techniques narratives -<u>Séance 4</u> : tâche : décrire <p>+ Séquence 2 : l'effet du réel à travers la description des lieux et des personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Séance 1</u> : portrait de Mme Vauquer, Vautrin...

			<p>-<u>Séance 2</u> : l'objectivité/la subjectivité</p> <p>-<u>Séance 3</u> : rédaction d'un portrait</p> <p>-<u>Séance 4</u> : lettre de motivation</p> <p>+ Séquence 3 : l'effet du réel à travers la description des lieux et des personnages</p> <p>-<u>Séance 1</u> : groupement de textes (leçon de Mme de Beauséant, leçon de Vautrin, visite chez Anastasie et son mari de Restaud)</p> <p>-<u>Séance 2</u> : registre didactique</p> <p>+Séquence 4 : roman d'initiation et d'apprentissage</p> <p>-<u>Séance 1</u> : personnage de Bianchon</p> <p>-<u>Séance 2</u> : les niveaux de langue</p> <p>-<u>Séance 3</u> : débat autour de la langue et ses niveaux</p> <p>-<u>Séance 4</u> : production d'un écrit réflexif : le projet dans la vie.</p> <p>+Séquence 5 : roman des illusions perdues</p> <p>-<u>Séance 1</u> : mort du Père Goriot</p> <p>-<u>Séance 2</u> : techniques du résumé</p> <p>-<u>Séance 3</u> : débat sur les apparences sociales</p>
--	--	--	---

			- <u>Séance 4</u> : rédiger un texte argumentatif sur les apparences/Résumé
--	--	--	---

II- Exemples de séquences :

A-Candide

➤ **Le conte philosophique :Candide de Voltaire**

Objectifs généraux : En fin de séquence, l'élève sera capable de

Savoirs :	<ul style="list-style-type: none">- Conte philosophique- Satire- Texte à visée argumentative
Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none">- Connaître et caractériser un philosophe et son siècle- Découvrir un conte philosophique- Connaître des procédés d'écriture- Caractéristiques de ce genre littéraire : La parodie, le pastiche, la caricature et l'ironie- Analyser une argumentation livrée sous une forme fictionnelle.

Compétences requises dans cette séquence :

En réception	Mobiliser son attention
En production	Effectuer une recherche et préparer un exposé
Compétences de lecture	Analyse méthodique des textes

Problématique générale : Qu'est-ce qu'un conte philosophique ?

Découvrir un auteur du siècle des Lumières à travers un conte philosophique : pourquoi, voulant faire passer un message (une argumentation), l'auteur a-t-il choisi le conte, forme littéraire où l'imaginaire tient une si grande place ? Comment fait-il passer ce message ?

Cohérence du groupement de textes :

Quels textes ?	- Chapitre A, 3, 6, 17, 18, 19 et 30
Pourquoi ces textes ?	- Ce sont des moments où Voltaire critique la société du XVIII et où il expose sa philosophie
Quel thème ou problème ?	- Comment dans un conte philosophique Voltaire traduit-il sa pensée ?
Pré requis des élèves :	- Textes argumentatifs - Textes narratifs : le conte
Evaluation des acquis	- Un extrait de Candide

✓ Séquence I

Séance 1 : Analyser l'art de Voltaire et les enjeux du conte

L'incipit : (Référence : voir œuvre Candide, Chapitre 1)

Phase 1 : Lecture et compréhension du texte :

Que critique Voltaire dans cet extrait ?

- Satire de la noblesse
- Caricature d'une facette de la philosophie du XVIIIème : l'optimisme

C'est aussi la présentation des principaux personnages.

Phase 2 : Etude des personnages :

a) Candide :

- Que sait-on de Candide ?
- Pourquoi sa mère refuse-t-elle d'épouser son père ?
- Que dénonce Voltaire à travers cette attitude ?

b) Monsieur le Baron et sa famille

- Que sait-on de Monsieur le Baron ?
- Quelle description Voltaire nous fait-il de sa puissance ?
- Que révèle cette description du Baron, de la noblesse de l'époque ?

c) Pangloss :

- Qu'enseigne Pangloss ?
- Relevez sa théorie

-Comment Voltaire se moque-t-il de cette théorie ?

-Que signifie son nom ?

d) Le meilleur des mondes :

-Candide est-il heureux au château ?

-Quel passage nous le montre ?

-Quelles sont les raisons de son bonheur ?

-Selon Voltaire, ces raisons sont-elles solidement fondées ?

e) L'expulsion :

-Que se passe-t-il à la fin du chapitre ?

-Quel est l'enchaînement des causes et des effets ?

-Produit-il la « meilleur des fins » ?

-Que critique là Voltaire ?

Phase 3 : identifier l'art de Voltaire :

1) Quelles réactions Voltaire suscite-t-il chez son lecteur ?

L'intérêt, l'amusement, éventuellement la révolte

2) Quel genre littéraire choisit-il ?

Le conte, récit court, d'aventures imaginaires.

3) Relevez les expressions qui vous font penser qu'il s'agit d'un conte ?

« Il y avait en Westphalie », « Un jour... »

4) Qualifiez chacun des trois personnages masculins.

Le jeune homme, candide, il est innocent.

Le baron orgueilleux et ridicule.

Le précepteur Pangloss, entêté de ses théories absurdes.

5) Sur quel ton, de quelle manière s'adresse-t-il au lecteur ?

En adoptant un style vif, incisif, rapide.

De nombreux indicateurs temporels.

Des propositions juxtaposées ou coordonnées

Des descriptions concises (Cunégonde)

Des phrases ironiques.

6) Quelles sont les intentions de Voltaire ?

Critiquer la société et promouvoir les réformes qui s'imposent.

Combattre l'optimisme en faisant rire son lecteur aux dépens des théoriciens de cette philosophie de la Providence comme Leibnitz.

Provoquer la complicité de son lecteur pour rendre plus efficace son combat.

7) Pourquoi Voltaire publie-t-il un conte pour faire passer ses idées ?

Pour faire passer les préceptes (idées) en même temps que le récit qui est présenté comme un pur divertissement.

8) Sous quel nom Voltaire publie-t-il Candide ? Pourquoi ?

Sous le nom du docteur Ralph, personnage imaginaire.

Pour échapper à la censure et aux poursuites éventuelles. D'ailleurs, lors de sa parution, le succès de Candide fut immédiat auprès du public, mais officiellement condamné.

- 1) Quelles réactions Voltaire suscite-t-il chez son lecteur ?
- 2) Quel genre littéraire choisit-il ?
- 3) Relevez les expressions qui vous font penser qu'il s'agit d'un conte ?
- 4) Qualifiez chacun des trois personnages masculins.
- 5) Sur quel ton, de quelle manière s'adresse-t-il au lecteur ?
- 6) Quelles sont les intentions de Voltaire ?
- 7) Pourquoi Voltaire publie-t-il un conte pour faire passer ses idées ?
- 8) Sous quel nom Voltaire publie-t-il Candide ? Pourquoi ?

-

- L'ironie et la moquerie évidente de ce passage se poursuivront tout le long du roman, elles sont mises au service de VOLTAIRE pour critiquer bon nombre de problèmes de l'époque : la noblesse déclarée hypocrite, fausse, les théories philosophiques...

Constatation	Explication	Interprétation
a) Candide = enfant naturel	Mère de Candide = sœur du Baron ? Refus d'épouser le père car roturier (71 quartiers de noblesse seulement = ironie par exagération)	Voltaire met en scène la société de l'ancien régime. Il se moque de l'orgueil de la noblesse. ⇒ Critique sociale et politique
b) « M.le Baron était un des plus puissants seigneurs de Westphalie... »	Château = une porte et des fenêtres Ornement = tapisserie Chiens de ses basses-courts =	Tableau d'une noblesse en déclin qui sauve les apparences (titre de « Monseigneur ») Moquerie de Voltaire

	meute Palefreniers = piqueurs Vicaire du village = grand aumônier	⇒ Critique sociale
c) Pangloss= toute langue ou « l'oracle » de la famille. Il enseigne la « métaphysico-théologico-cosmolo-nogologie » (néologisme)	Celui qui parle tout le temps (au lieu d'agir) et qui est le seul à parler. Sottise incorrigible : « tout est pour le mieux et dans le meilleur des mondes possibles ».	Il incarne la philosophie de Leibnitz, celle de l'optimisme et les raisonnements absurdes de Pangloss sert à la discréditer. Le personnage est tourné en dérision. ⇒ Critique philosophique
d) Candide est heureux	« Il croit innocemment au meilleur des mondes possible ».	⇒ Critique philosophique
e) Candide chassé du « paradis » parce qu'il a embrasé Cunégonde. Quelle main invisible a réglé les circonstances du baiser ?	Candide perd tout ce qui faisait son bonheur à cause d'une « providence » malheureuse qui enchaîne causes et effets.	Tout n'est pas mieux mais tout est mal. ⇒ Critique philosophique

Phase 4 : la présentation du château :

Comment est présenté le château ?

- Comme un lieu de pacotille où règnent une société féodale et une philosophie presque grotesque

L'Allemagne est le pays de Leibniz, principal philosophe théoricien de l'Optimisme que combat Voltaire. La Westphalie est la province la plus pauvre

Pourquoi en sachant cela la présentation du château apparaît-elle comme ironique et moqueuse ?

- Le nom est ridicule, on s'attend à des personnages très riches, ils règnent en fait comme des seigneurs, parce que le château a une porte et des fenêtres.
- C'est une région pauvre mais les personnages sont gras : la baronne pèse 350 livres soit environ 160 kg, la fille est grasse mais appétissante, et tirade sur le porc.
- Les personnages du château ont l'air faux : Candide apparaît comme le héros au milieu de tout cela, c'est le bâtard, le naïf.
- En le choisissant comme Eden fondateur du conte, Voltaire souligne la médiocrité de cet idéal et l'aveuglement de ses héros : il donne une leçon de relativité entre la réalité et l'idée que les hommes s'en font.
- Critique de la société féodale : Voltaire oppose la prétention de richesse (- grande salle-, -meute-, -piqueurs. –grand aumônier -, termes ou titres nobles, 1. 15 à 18) et la basse réalité (simples ornements de –tapisserie -, « chiens de basse-cour-, -palefreniers-, -vicaire-). Les serviteurs même, tout en affublant le baron du titre pompeux de monseigneur- sans gêne ni malice- rien de ses contes- (1.19) leur respect a des limites, tout se déroule dans une ambiance à la fois guindée et familiale. La satire sociale atteint son point culminant avec l'exigence des quartiers de noblesse, qui annonce que derrière la bonhomie des nantis se cachent des exigences et des préjugés très âpres et absurdes : un honnête homme est refusé comme époux, parce qu'il ne peut prouver que 71 quartiers (nombre d'ancêtres nobles) au lieu de 72, pedigree du baron, différence infinitésimale et dérisoire.

✓ Séquence II

Le conte philosophique : Candide

Séance 2 : la critique de la guerre et de l'esclavage (voir chapitre 3)

Phase 1 : lecture et compréhension du texte

De quoi parle cet extrait ?

Sur quoi insiste Voltaire ? Sur l'horreur de la guerre

Phase 2 : une peinture ironique de la bataille

Pourquoi le ton employé montre-t-il un décalage ?

Comment Voltaire souligne-t-il le caractère esthétique du défilé des deux armées ?

Comment est marquée la rupture ?

- Fanfare, rythme
- Énumération d'adjectifs mélioratifs renforcés par « si »
- Rythme très sautillant « si beau », « si leste », « si brillant »,
- « si ordonné, que les deux armées » (rime) → marche militaire
- Énumération des instruments de musique : du plus aigu au plus grave

La rupture est marquée par :

- « canons » à la suite des instruments de musique → idée de mort
- « harmonie » / « enfer » → contraste, antithèse
- Derrière la brillante façade : chaos et horreur

Quel est le point de vue dans le 1^{er} paragraphe ? Quel effet cela produit-il ?

Externe : Voltaire utilise l'objectivité, il se contente de citer les faits dans indignation, ce qui est plus efficace : la vie a très peu de prix

- Les soldats n'ont pas de réalité individuelle (soldats de plomb) → emploi de chiffres peu précis « quelques milliers », « env 9 à 10 000 »
- Très peu de prix est attaché à la vie humaine (chiffres doubles par rapport à la bataille de l'époque)
- Sujet : armes hommes = chair à canon : voir le sujet des verbes : les soldats subissent la guerre, ils sont les sujets mais pas les acteurs
- Oxymore : boucherie héroïque : opinion de Voltaire sur la guerre = massacre sanglant et inutile qui démystifie la notion d'héroïsme

Pour cet extrait est une critique de Leibniz, qui pensait que le monde était le meilleur des mondes.

- « Ota du meilleur des mondes environ 9 à 10 000 coquins qui en infectait la surface »
- Si « tout va bien dans le meilleur des mondes », les morts ne peuvent être que des « coquins »
- « raison suffisante »

Phase 3 : La peinture pathétique des massacres

1- Comment est ressentie la guerre et les massacres par les deux rois ?

Comme du chauvinisme : les deux rois font le Te Deum dans leur camp, se sentant tous les deux victorieux, le Te Deum est l'action de rendre grâce pour remercier Dieu, ici encore ironie de Voltaire.

2- Que pense Voltaire au sujet de Dieu ?

Que Dieu associé à de telles atrocités, c'est une idée scandaleuse et que Dieu n'intervient pas dans les guerres des hommes pour Voltaire

3- Relevez le champ lexical du massacre : trouve-t-on encore de l'ironie ? pourquoi ?

Il n'y a plus d'ironie, car quand la réalité est trop insoutenable, l'ironie devient déplacée. Donc Voltaire se contente de faire une peinture d'une horreur morale et physique.

- Lexique qui connote une extrême violence : vieillards criblés de coups, femmes égorgées, « mamelles sanglantes » (lait = vie / sanglantes = mort)
- Usage de la litote (expression atténuée de la réalité : dire moins pour exprimer plus) « besoins naturels de quelques héros » = viol
- L'horreur s'accroît du fait que les victimes ne sont pas des combattants mais des êtres faibles.

Voltaire reste sobre : les faits sont présentés simplement, pour laisser au lecteur la liberté de se faire sa propre opinion

4- Que choisit de faire Candide ?

Il décide de partir

Phase 4 : le départ de Candide

Comment apparaît Candide ici ?

Il quitte un village brûlé, c'est un héros mais un héros triste, Voltaire se livre à une démystification de l'héroïsme guerrier ?

Comment Candide quitte-t-il les Bulgares ?

- « avec ses petites provisions dans son bissac »
- Côté dérisoire → tout seul, s'éloignant, tout « petit » à l'horizon
- « petit » s'applique à lui et aux provisions

- Côté attendrissant → il reste fidèle à ses pensées et à Cunégonde

Phase 5 :

Critique très virulente de Voltaire contre l'horreur de la guerre et l'optimisme de Leibniz.

Guerres condamnées : guerres de conquêtes.

Cette condamnation s'inscrit dans le combat des philosophes pour construire une société plus humaine et civilisée l'art du conteur présente comme un spectacle plaisant une réalité qui ne l'est pas → ironie

Celle-ci s'efface face à un spectacle trop horrible, mais le ton reste très sobre.

✓ Séquence III

Séance 3 : La satire de l'inquisition (chapitre 6)

Le conte philosophique

Problématique : en quoi ce chapitre s'inscrit-il dans le combat incessant du philosophe contre les excès du clergé ?				
Objectif : Montrer la satire de l'inquisition dans le récit de l'autodafé				
Dominante	Temps	Supports	Savoir	Savoir-faire
LM	2 H	Chapitre 6	Procédés ironiques La satire	Lecture méthodique Travailler en autonomie

Phase 1 : lecture et compréhension

1- Vocabulaire

-Auto-da-fé : « acte de foi », cérémonie officielle où l'on exécutait des hérétiques (en désaccord avec les principes du christianisme), généralement par le supplice du feu. Un auto-da-fé eut lieu réellement le 20 juin 1756.

-Coimbra : ville universitaire du Portugal, siège de l'Inquisition.

-Inquisition : institution chargée de rechercher et de poursuivre l'hérésie dans certains Etats catholiques.

-Biscayen : de la province basque de Biscaye.

-Commère : marraine d'un enfant dont le Biscayen était le parrain. Mariage interdit par l'Eglise, cela était considéré alors comme un inceste (codification du Moyen-âge)

-Faux-bourdon : chant d'Eglise à plusieurs voix.

2- Hypothèses de lecture :

- Une satire de l'Inquisition
- Un beau spectacle
- La cruauté des hommes
- Des punitions inutiles
- De faux prétextes etc.

3- Le paratexte :

Extrait du chapitre 6 de Candide de Voltaire, 1759.

Titre du chapitre : « Comment on fit un bel auto-da-fé pour empêcher les tremblements de terre et comment Candide fut fessé. »

Après le tremblement de terre de Lisbonne et avant que Candide soit recueilli par la vieille et qu'il retrouve Cunégonde.

Remarque : « bel auto-da-fé » = ironie avec « pour empêcher la terre de trembler ». Le but de cette cérémonie est tourné en dérision par son côté superstitieux. Il s'agit d'une critique.

Phase 2 : étude de l'énonciation

1- A quelle personne est écrit ce texte ?

Emploi de la troisième personne du singulier : un narrateur parle.

2- Quelle est la place du narrateur ? est-ce la même position dans les deux paragraphes ?

1^{er} : narrateur omniscient.

2^{ème}, de « on » à « d'approbation » : « on » = identification du narrateur aux inquisiteurs (manière dont sont exposés les motifs de la condamnation), puis point de vue interne, celui de Candide « tous deux furent menés séparément dans des appartements d'une extrême fraîcheur... et entendirent un sermon très pathétique, suivi d'une belle musique en faux-bourdon. » Cette vision des choses répond à la naïveté et à l'optimisme du jeune-homme.

Puis point de vue omniscient.

3- Quels sont les temps verbaux ?

Emploi des temps du passé : imparfait/plus que parfait dans le premier = exposition du contexte.

Passé simple/passé antérieur dans le deuxième = narration de la cérémonie. Allure vive du récit.

⇒ Système du récit.

Phase 3 :

1- Emploi des temps du récit et de plusieurs narrateurs : Ces différents regards permettent à l'auteur d'insister sur les différentes étapes de l'autodafé et sur les attitudes d'esprit de chacun des protagonistes.

Phase 4 : Etude de la satire

1- Le texte a quatre parties. Lesquelles ?

- Décision d'organiser un autodafé (les raisons)
- Réunion des accusés
- Déroulement de la cérémonie
- Exécution de la sentence

2- Quels sont les thèmes présents ? faites des CL pour le justifier

- La cruauté de l’Inquisition
- Son désaccord avec la foi
- La futilité des actes d’accusation
- La remise en cause de la philosophie de l’optimisme

-

a) Champ lexical du châtiment :

« lier », « fessé (2x) en cadence », « brûlés à petit feu ».

b) Champ lexical de la religion ou des rites :

« auto-da-fé », « procession », « sermon », « musique en faux-bourdon », « prêché », « absous », « béni ».

c) Champ lexical des vêtements rituels :

« Mitre », « san benito ».

d) Champ lexical de la sorcellerie ou de l’hérésie :

« Diable » (2 x), « flammes » (2 x), « griffes », « queue »

e) Champ lexical de la peur, de la faiblesse :

« Epouvanté », « palpitant », « se soutenant à peine »

f) Champ lexical de la catastrophe :

« Tremblement de terre », « détruit », « ruine totale », « la terre trembla », « fracas épouvantable »

On assiste donc à un autodafé. Voltaire présente ce châtiment comme un spectacle bien réglé dont seuls sont retenus les faits essentiels. Les mouvements du texte

décrivent une mise en scène réglée, et une narration sous forme de reportage grâce à l'importance des détails (description des habits, direction des flammes etc.).

Les châtiments sont montrés sous leur aspect le plus barbare, ce qui est rajouté par les formules « à petit feu », « en cadence », « cruauté ».

Importance de la précision dans la description de l'ornement des vêtements. Raffinement malicieux de l'auteur afin de se moquer de la précision des codes de l'Inquisition.

3- Comment Voltaire tourne-t-il les rites catholiques en dérision ?

- Les rites sont ceux du catholicisme. Leur grand nombre et leur accumulation les rend dérisoires. Ils apparaissent comme des règles théâtrales sans grande valeur.
- Les vêtements rituels sont désacralisés et décrits comme des déguisements carnavalesques.
- Les termes évoquant la catastrophe sont si forts qu'ils créent une fausse ambiance catastrophique. Mais ironie du sort, la terre trembla de nouveau.
- Peur et faiblesse de Candide. Accumulation permettant de remettre en cause le « tout est au mieux ».

4- Quels sont les mots de vocabulaire qui traduisent aussi cette satire et cette ironie ?

- Emploi de figures de rhétorique :

-Hyperbole dans les accusations → pour dénoncer le côté arbitraire de celles-ci.

-Euphémisme « appartements...soleil » → montrer l'Inquisition comme un organisme de bienfaisance.

-Oxymore : « bel Autodafé » → Ironie. Pour tourner l'Inquisition en dérision.

-Gradation dans les châtiments : « fessé », « brûlés », « pendu ».

-Faux rapport de cause à effet → entre le tremblement de terre et les motifs d'accusation des victimes.

→ Illogisme soulignant l'absurdité des prétextes de l'Inquisition.

- Tonalité burlesque, comique, surtout quand la Terre tremble de nouveau

-Ironie par juxtaposition : « belle musique », « orner » et ironie du sort « la terre trembla de nouveau », et qui plus est, « le jour même ».

-Burlesque : « fessée en cadence » au lieu de flagellée.

-Humour noir → châtiments/griefs reprochés.

- Utilisation abusive des exclamations qui traduisent un certain désespoir chez Candide

-Phase 5 : Un texte satirique :

Pour critiquer le fanatisme des inquisiteurs et le côté arbitraire de leurs condamnations, Voltaire utilise ses armes favorites : l'ironie et l'humour noir. Par l'ironie, il veut ainsi démontrer que l'autodafé est fondé sur des raisons sans valeur logique. L'humour noir est un autre moyen de dénoncer l'aspect barbare des châtiments de l'Inquisition.

Par conséquent, cette page s'inscrit bien dans le combat incessant du philosophe contre les excès du clergé.

Dans le chapitre VI de Candide ou l'optimisme, Voltaire apporte une nouvelle preuve que tout n'est pas « au mieux ».

✓ Séquence IV

Séance 4 : L'eldorado (chapitres 18-19)

Le conte philosophique

Problématique : qu'est-ce qu'une utopie ?				
- Objectif : caractériser une utopie				
Dominante	Temps	Supports	Savoir	Savoir-faire
L.M	2H	Chap 17, 18	utopie	-S'initier à la synthèse -Confrontation de groupe

Phase 1 : Eldorado de Candide

1- Comment apparaît le monde Eldorado ? Pourquoi ?

Comme idéal, parfait, paradisiaque

Car les hommes sont heureux, riches et tout le monde s'entend bien ?

2- Soulignez tout ce qui indique la richesse des habitants dans le texte

3- Soulignez d'une autre couleur tous les éléments qui montrent que personne n'a fin

⇒ Cette impression de grande richesse est renforcée par la gratuité et par les pièces d'or qui n'ont aucune valeur dans ce pays.

4- Soulignez les expressions qui montrent que les habitants sont heureux.

5- Comment Voltaire indique-t-il le plaisir des sens dans ce texte ?

- Plaisir des sens : « musique très agréable » → plaisir de l'ouïe, écoute est agréable

- « odeur délicieuse » → plaisir de l'odorat également
 - « ragoûts exquis, pâtisseries délicieuses » → plaisir du goût
 - Les enfants qui les servent sont beaux ou bien vêtus → plaisir de la vue
- 6- Comment sont qualifiés les habitants ?

Polis, discrets, honnêtes

Phase 2 : mise en commun et synthèse

Voltaire nous montre un pays imaginaire, parfait et idéal. On appelle cela une utopie. Ce pays n'existe pas et ne pourra jamais exister. Voltaire utilise l'ironie pour montrer à quel point ce pays idyllique n'a pas de sens.

Phase 3 : l'ironie dans le texte

- 1- Quelle impression traduit ce monde plein de sensations agréables ?

Le ravissement de tous les sens montre que les deux voyageurs évoluent dans un rêve. Les morceaux de viande sont gros.

- 2- Candide croit-il qu'un monde gratuit puisse exister ?

- 3- Comment Voltaire se moque-t-il dans ce texte ?

- Ils viennent de faire un gros repas et un hôte dit que c'est un pays pauvre
- C'est une caricature.
- Il force les traits de l'utopie et de l'aspect merveilleux

- 4- Quelle est la morale de Voltaire ?

- Voltaire caricature ce monde pour montrer qu'il n'existe pas, qu'il est « trop parfait » pour être réel.
- Dans la dernière réplique de Candide, c'est Voltaire qui s'exprime : quand il parle de ce monde idéal, il dit qu'il « faut absolument qu'il y en ait de cette

espèce ». Par cette phrase, il explique que l'on veut absolument qu'un monde parfait existe, mais que ce n'est qu'un rêve.

- Voltaire insiste sur le fait qu'un monde parfait tel que l'Eldorado ne peut exister, ce n'est qu'un rêve.

-Phase 4 :

1- Un texte utopique :

Un monde qui baigne dans le luxe et la richesse, heureux, où règne le bonheur, la politesse et le savoir-vivre : tout est parfait dans le meilleur des mondes possibles.

2- Un texte satirique :

Mais Voltaire se moque de cette utopie en forçant les traits merveilleux de l'utopie et sur la pensée de Voltaire, si bien visible ici : un tel monde ne peut exister.

Support chapitre 17 et 18 : (suite séquence IV)

Phase 1 : confronter l'Eldorado et l'autre monde

Correction du travail autonome à la maison Support : chapitre 17 et 18
consignes : remplir et compléter le tableau

Civilisation de l'Eldorado	Civilisation du reste du monde
-pays cultivé pour le plaisir comme pour le besoin	-guerre allemande
-utile et souvent agréable	-brigands
-beauté des habitants	-sauvages
-désintéressement	-avidité

-beauté des constructions -profession des repas -hôtellerie payée par le gouvernement -« Le pays où tout va bien » -raffinement des plus humbles -aucun voyage – autarcie -adore Dieu + pas de prières + remerciements + pas de prêtre + absence de mal -générosité et sens de l'accueil -simplicité -splendeur des édifices, publics -pas de cour de justice, pas de procès, pas de prison -palais des sciences -moutons rouges -donner	-rapacité de l'Europe pour l'or et les pierres -souffrances de la faim -hôtellerie payante (payée ou prison) -tout allait mal en Westphalie -grossièreté -soif de voyage -Dieu : + prières personnelles + moines enseignants + querelleurs, assassins -mesquinerie et peur de l'étranger -marques de déférences, ridicule de l'absolutisme royal -soif d'être différent des autres, d'être plus riche -payer, acheter
---	--

-Phase 2 : ouverture

1- D'après vous, est-ce qu'un tel pays pourrait exister ?

Non, un tel pays ne pourrait pas exister parce que... (Réponses multiples des élèves).

3- Relevez ce qui montre l'émerveillement de Candide.

- L'abondance des mots appartenant au champ lexical de la richesse : or, couverts d'or...émeraudes, rubis, pierreries... (chap. 17, 5).
- Les indices de subjectivité, de jugement : très agréable, délicieuse, exquis, extrême... qui montrent le point de vue de Candide. (Chap 17, 8).

- De même, lors de la description de la ville : chapitre 18, 9, de « En attendant » à « instruments de mathématique et de physique ». Dans ce paragraphe, nous trouvons de nombreux adjectifs laudatifs : « eau pure », « eau de rose »...

N.B Tout ce qui a trait à la culture apparaît dans le texte.

3- En quoi Voltaire montre-t-il que c'est une utopie ?

-Emerveillement béat de Candide et de Cacambo, ce qui empêche le lecteur d'adhérer naïvement.

-Surenchère de détails féeriques : tout est vraiment trop beau et trop parfait. D'où redondances et répétitions (« les grands officiers et les grandes officières » : « les fontaines d'eau pure, les fontaines d'eau rose »). Emploi systématique du mot mille.

-Le moindre petit détail prend une ampleur considérable → cf. passage avec le vieillard au début du chapitre 18, 2. « (Le vieillard) leur fit présenter des liqueurs dans des vases de diamants ».

D'où parfois une certaine lourdeur dans le style (volontaire).

Dans le chapitre 17, Voltaire montre les caractéristiques de l'Eldorado, pays utopique où tout semble dans le meilleur des mondes. Mais fidèle à la critique qu'il fait de Leibniz et de sa philosophie, il va dès le chapitre suivant critiquer ouvertement et se moquer de l'Eldorado.

-Phase 3 : la critique de l'Eldorado

5. Comment Voltaire critique-t-il dans cet extrait l'Eldorado ? Relevez des expressions du texte.

- Le monde est trop parfait : tout est grand, il y a énormément de tout, il emploie les formes superlatives

- Il grossit les détails féeriques : les clichés sont répétitifs ce qui surcharge, il emploie des redondances (« les grands officiers et les grandes officières », « les fontaines d'eau..., fontaine d'eau... ». Emploi systématique de « mille ». A la fin, cela n'a plus de sens.

-Candide et Cacambo sont naifs : ils ont un empressement enfantin, ils se jettent à genou, ils posent des questions sur tout et tout le temps.

6- Quelle grande idée politique ressort de cet extrait ? Comment Voltaire la décrit-il ? Comment la présente-t-il ? Quelle est la focalisation ?

- Présentée après, grâce aux connecteurs temporels : après quoi, en attendant

- Voltaire présente tous les aspects : religion, politique, mœurs, organisation, institutions

- Une monarchie libérale : monarque tolérant, abordable, rapports hiérarchiques assouplis, aucune tyrannie ; le palais de justice et les prisons n'existent pas. Egalité entre les deux sexes : grands officiers et officières

- Urbanisme et urbanité : joindre l'utile à l'agréable. « espaces publics élevés jusqu'aux nues », « marché orné de... », « galeries de deux mille pas », « pavés odoriférants »

- Climat de fraîcheur et de propreté, relations commerciales aux dimensions esthétiques.

- Développement des sciences : Eldorado y consacre de grands moyens : « galerie... instruments de mathématique et de physique »

- Focalisation 0 : tout est neutre, mépris du beau, les hommes sont unis, soudés contre le fanatisme et pour la liberté.

Phase 4 :

Satire de l’Eldorado : le meilleur des mondes, ça existe mais en rêve. Ici dans le chapitre 18, Voltaire critique l’Eldorado et la tourne en dérision pour mieux mettre en valeur ses idées personnelles.

Il se pose contre la monarchie absolue des rois de France, il révèle l’arbitraire, critique l’urbanisme parisien, le tout en se posant seulement en observateur, dans son rôle d’éclaireur des consciences. On note l’absence des détails minutieux, il n’y a pas de proposition de recharge (il critique le pouvoir monarchique mais ne propose rien en échange). Il démonte là encore la philosophie de Leibniz

La philosophie de l’Eldorado :

Objectif : faire une synthèse sur Eldorado pour présenter sa philosophie				
Dominante	Temps	Supports	Savoir	Savoir-faire
écriture	1 H	Chap 17, 18	utopie	Faire une synthèse

Sur une feuille simple maximum, présenter sous forme de synthèse la philosophie de l’Eldorado. Vous présenterez l’idéal politique, économique, social, religieux et philosophique.

Pour vous aider, vous avez accès à vos cours, au livre (chapitres 17 et 18) et aux questions suivantes pour vous guider.

I-Idéal politique.

1) Qu'est-ce que la vie en harmonie d'après le texte ?

Accord de sentiment, d'idée entente, union.

2) Pourquoi favoriser la culture ? Pourquoi est-ce si important pour Voltaire ?

Il faut favoriser la culture pour enrichir l'esprit, comprendre le monde qui nous entoure. Voltaire est un intellectuel ; la culture occupe sa vie.

3) Comment est le monarque dans le texte ? Quelle image avez-vous d'un monarque tel que Louis XV ?

Dans le texte, le monarque est simple, accessible. Le protocole est simple. Il est humain. Les capétiens se voulaient être les représentants de Dieu sur terre. Le contraire du monarque idéal de Voltaire.

II-Idéal économique

1) Notez l'importance des matières premières.

Elles ont de la valeur pour Candide : or, diamants, rubis, pierreries mais sont sans valeur aucune dans le pays de l'Eldorado. Donc pas d'exploitation intensive avec son cortège de conséquences nuisibles pour l'homme.

2) Que sont les hostelleries ? Quelle est leur particularité ?

Ce sont des auberges. Elles sont gratuites pour le voyageur de passage. Payées par le gouvernement, donc nationalisées.

III-Idéal social.

1) En quoi peut-on dire que le social est au cœur du pays de l'Eldorado ?

On note la beauté des demeures des plus humbles, la profusion alimentaire, l'éducation pour tous les enfants des petits villages → Il n'y a pas de hiérarchie sociale.

2) Qu'en est-il de l'égalité des sexes ?

Il n'y a pas de sexisme. « On trouve vingt belles filles dans la garde du roi et de grandes officières (néologisme) aux côtés de grands officiers. » → égalité parfaite.

IV-Idéal religieux.

1) Qu'avez-vous retenu des rapports des habitants de l'Eldorado avec la religion ?

Il n'existe qu'un seul Dieu et qu'une seule religion.

Croire en un Dieu pour le remercier et non pour le solliciter.

Inutilité des prêtres et de toute la hiérarchie religieuse.

V-Idéal philosophique.

1) Montrez la perfection de ce monde.

C'est un idéal de vie où :

-L'inutile est agréable

-La paix règne entre les citoyens libres et égaux

-La beauté est alliée à la générosité, au sens de l'accueil (politesse, discrétion) – (urbanisme et urbanité)

-La liberté individuelle est respectée et compatible avec la collectivité

-Les besoins fondamentaux de l'homme sont satisfaits.

Synthèse :

Voltaire, en décrivant l'Eldorado comme un pays où règne la perfection, et en l'opposant au reste du monde, critique tacitement la société de l'ancien régime et nous présente une société idéale. Il n'explique pas comment cette utopie est, ou peut être réalisée. Il nous présente un monde « fini ».

Celui qui gouverne est roi. Certes, humain et éclairé, mais un roi ! Voltaire ne dépasse pas l'idée de la monarchie et il oublie le peuple. En matière de religion, il ne remet pas en cause l'existence de Dieu mais les religions elles-mêmes. On devine ici le déiste.

De plus, il nous décrit un monde renfermé sur lui-même, qui vit en autarcie.

Candide aspire finalement à autre chose car dans ce monde lui manque l'amour de Cunégonde.

Aussi va-t-il quitter l'Eldorado. Il a conscience que sa place est ailleurs.

Sur une feuille simple maximum, présenter sous forme de synthèse la philosophie de l'Eldorado. Vous présenterez l'idéal politique, économique, social, religieux et philosophique.

Pour vous aider, vous avez accès à vos cours, au livre (chapitres 17 et 18) et aux questions suivantes pour vous guider.

I-Idéal politique

- 1) Qu'est-ce que la vie en harmonie d'après le texte ?
- 2) Pourquoi favoriser la culture ? Pourquoi est-ce si important pour Voltaire ?
- 3) Comment est le monarque dans le texte ? Quelle image avez-vous d'un monarque tel que Louis XV ?

II-Idéal économique.

- 1) Notez l'importance des matières premières.
- 2) Que sont les hostelleries ? Quelle est leur particularité ?

III-Idéal social.

- 1) En quoi peut-on dire que le social est au cœur du pays de l'Eldorado ?
- 2) Qu'en est-il de l'égalité des sexes ?

IV-Idéal religieux.

- 1) Qu'avez-vous retenu des rapports des habitants de l'Eldorado avec la religion ?

V-Idéal philosophique.

- 1) Montrez la perfection de ce monde.

B-Projet d'élaboration d'une séquence didactique portant sur l'argumentation (projet : les types et les genres de texte) :

En 1841, avec la deuxième République, Victor Hugo, dont la notoriété d'écrivain n'est plus à faire, devient un homme politique remarqué. Elu député, il rejoint les rangs de la gauche républicaine et s'inquiète des intentions de Louis-Napoléon Bonaparte III ; celui-ci espère en effet une révision de la Constitution qui lui permettrait, à court terme de restaurer l'Empire

M.VICTOR HUGO – Messieurs de la majorité, vous avez supprimé la liberté de la presse ; voulez-vous supprimer la liberté de la tribune ? (Mouvement) Je ne viens pas demander de la faveur, je viens demander de la franchise. Le soldat qu'on

empêche de faire son devoir brise son épée ; si la liberté de la tribune est morte, dites-le moi, afin que je brise mon mandat. Le jour où la tribune ne sera plus libre, j'en descendrai pour n'y plus remonter. (A droite : Le beau malheur !) La tribune sans liberté n'est acceptable que pour l'orateur sans dignité. (Profonde sensation) Et bien ! Si la tribune est respectée, je vais voir. Je continue.

Non ! Après Napoléon le Grand, je ne veux pas de Napoléon le Petit !

Allons ! Respectez les grandes choses. Trêve aux parodies ! Pour qu'on puisse mettre un aigle sur les drapeaux, il faut d'abord avoir un aigle aux tuileries ! Où est l'aigle ? (Longs applaudissements.)

M.LEON FAUCHER. –L'orateur insulte le président de la république. (Oui ! oui ! à droite.)

M.VICTOR HUGO : Et puis qu'espérez-vous ? Détruire la république ? Vous entreprenez là une besogne rude. Y avez-vous bien songé ? Quand un ouvrier a travaillé dix-huit heures, quand un peuple a travaillé dix-huit siècles, et qu'ils ont enfin l'un et l'autre reçu leur paiement, allez donc essayer d'arracher à cet ouvrier son salaire et à ce peuple sa république !

Savez-vous ce qui fait la république forte ? Savez-vous ce qui la fait invincible ? Savez-vous ce qui la fait indestructible ? Je vous l'ai dit en commençant, et en terminant je vous le répète, c'est qu'elle est la somme du labeur des générations, c'est qu'elle est le produit accumulé des efforts antérieurs, c'est qu'elle est un résultat historique autant qu'un fait politique, c'est qu'elle fait pour ainsi dire partie du climat actuel de la civilisation, c'est qu'elle est la forme absolue, suprême, nécessaire, du temps où nous vivons, c'est qu'elle est l'air que nous respirons, et qu'une fois que les nations ont respiré cet air-là, prenez-en votre parti, elles ne peuvent plus en respirer d'autre ! Oui, savez-vous ce qui fait que la république est

impérissable ? C'est qu'elle s'identifie d'un côté avec le siècle, et de l'autre avec le peuple ! Elle est l'idée de l'un et la couronne de l'autre !

Messieurs les révisionnistes, je vous ai demandé ce que vous vouliez. Ce que je veux, moi, je vais vous le dire. Toute ma politique, la voici en deux mots. Il faut supprimer dans l'ordre social un certain degré de misère, et dans l'ordre politique une certaine nature d'ambition.

Victor Hugo

Discours du 17 Juillet 1851 à l'Assemblée législative

Introduction :

Comme la narration ou la description, l'argumentation est une stratégie textuelle à l'œuvre dans toutes les situations discursives (dialogue, roman, théâtre...)

- Le professeur termine sa séquence avec le texte argumentatif qui prend place dans un module sur la typologie textuelle
- -Ce module vise à explorer le texte littéraire dans sa **littéralité** (parce que tout en lui participe du sens) et dans sa **textualité** (tout en lui est recherche de cohérence)

Choix didactiques :

1/ L'argumentation sera abordée d'un point de vue rhétorique et non logique

Approche logique	Approche rhétorique
-------------------------	----------------------------

La présence du destinataire n'est pas nécessaire	L'argumentation se construit en référence à un interlocuteur
Le texte est appréhendé comme une démonstration d'une vérité/thèse	Le texte est appréhendé comme un discours qui vise à convaincre et à persuader un interlocuteur en produisant sur lui des effets déterminés
L'analyse s'intéresse aux modes de raisonnement à l'œuvre dans l'énoncé	L'analyse s'intéresse à la situation de discours et au fonctionnement de l'énonciation

2/ Objectif :

Le professeur utilise la lecture du texte de théâtre pour analyser ce modèle particulier qu'est le discours politique où s'actualise le type argumentatif

3/ Le support :

Le discours de V.HUGO, le 17 Juillet 1851 (voir page 7)

Déroulement de la séquence :

Séance 1 :

Objectif : étudier la situation de communication

A/ La situation de discours :

1-Le lieu et la date

- Recenser les éléments qui indiquent le lieu et le moment où le discours a été prononcé
- Elucider les référents historiques et les enjeux politiques : 'aigle' 'le Grand'/'le Petit'
- Replacer dans leur contexte historique les atteintes à la liberté de la presse auxquelles fait allusion le début du discours

2-Les personnages

a-Distribution et identité

- Repérer les noms mentionnés en gras
- Les élèves devinent que M.Faucher est le président de l'Assemblée
- Les élèves constatent que les intervenants se répartissent en deux camps qui s'affrontent : la gauche qui soutient et applaudit l'orateur et la droite qui soutient Faucher
- Voir dans les expressions écrites en gras l'équivalent des didascalies du texte de théâtre
- Retrouver sous une autre forme la double énonciation du texte théâtral : Hugo s'adresse à la fois à la droite et à la gauche

b- La caractérisation

Hugo	Les autres
-La franchise -La dignité -Le devoir national La liberté d'expression	-Suppression de la liberté de la presse Détruire les fondements de la république (suppression de la liberté de la tribune et révision de la Constitution)

B/ Le message :

-Le texte commence par une question formulée au discours direct 'voulez-vous supprimer la liberté de la tribune ?' et qu'il se termine par la même question au discours indirect cette fois 'je vous ai demandé ce que vous vouliez'

La reprise de la question permet à l'orateur de conclure en précisant ses objectifs sociaux et politiques

Séance 2 : la progression textuelle

Objectif : comprendre le déroulement de l'argumentation en dégagant les unités

-Les élèves identifient les grandes articulations du texte. Pour les aider le professeur propose deux techniques :

a- Si le début et la fin d'un paragraphe emploient des expressions identiques ou synonymes, cela signifie que le paragraphe ne constitue pas seulement une unité typographique mais aussi une unité sémantique et logique

b- Si, à l'intérieur d'un ou plusieurs paragraphes, on retrouve des mots et des expressions synonymes ou antonymes, on peut légitimement penser que l'ensemble forme une unité de sens

Appliquant ces deux techniques les élèves découvrent l'organisation thématique suivante :

	Répétitions ou oppositions lexicales	Bornes des paragraphes	Argument
1	Répétitions : -Liberté, libre -Tribune	'la liberté de la tribune...si la tribune est respectée'	La liberté de l'expression comme valeur sacrée
2 3 4	Oppositions : -Napoléon le Petit/Napoléon le Grand -Un aigle/l'aigle -Grandes choses/parodies -Drapeaux/tuileries	'Napoléon le Grand... Président de la République'	Le pouvoir politique en place comme caricature
5 6	Répétition : La République	'détruire la République...la République est impérissable '	La République comme idéal
7	Répétition des marques	'Messieurs les révisionniste... il faut supprimer une certaine nature d'ambition'	Ce n'est pas la Constitution qu'il faut transformer mais un

			certain type de société et de politique
--	--	--	--

Au-delà de progression thématique du texte, il faut prendre en compte les effets de sens produits par les oppositions qui structurent les trois premiers paragraphes par exemple :

- L'antithèse ironique qui conduit à l'injure (Napoléon le Petit, une petite chose, une parodie ce n'est pas un aigle)
- La négation riche d'implicite en ce qu'elle prête à l'adversaire des intentions condamnables : 'je ne viens pas demander de la faveur, je viens demander de la franchise' 'le jour où la tribune ne sera plus libre, j'en descendrai pour n'y plus remonter' 'la tribune sans liberté n'est acceptable que pour l'orateur sans dignité'

Pour conclure le professeur indique que les procédés qui viennent d'être étudiés caractérisent le texte polémique

Bilan : séance 1 et 2

Au terme de ces deux séances l'élève a fait le point sur :

- Les éléments constitutifs de La situation de communication
- L'organisation des arguments
- Le glissement du registre argumentatif au registre polémique
- L'appréhension du texte comme une mise en scène
- La découverte du dialogisme constitutif du texte argumentatif

Séance 3 :

Objectif : l'approche rhétorique d'un texte argumentatif (il s'agit d'étudier l'enchaînement des questions et des réponses.

Le professeur donne des consignes : chercher les questions, chercher la réponse (quelle est elle ? d'où vient-elle ? comment s'exprime-t-elle ?

Paragraphes	Questions	Origine des réponses	Interprétations
1	Voulez-vous supprimer la liberté de la tribune ?	D'abord de la droite puis de toute l'assemblée ?	Cette question fait naître dans l'assemblée une émotion notée par l'indication 'mouvement' que les élèves sont invités à interpréter : la droite proteste, gesticule, s'indigne
2, 3, 4	Une question 'où est l'aigle ?'	La première réponse vient de la gauche, puis c'est une réponse indirecte de la droite, soutenant le président de l'Assemblée	La question a une visée ironique
5	Trois questions successives : 'qu'espérez-vous ? Détruire la République ? Y avez-vous songé ?	C'est Hugo lui-même qui apporte les réponses aux questions qu'il formule	Hugo attaque l'Etat la République
6	Trois questions : 'Savez-vous ce qui fait la République forte ? Savez-vous ce qui la fait invincible ? Savez-vous ce qui la fait indestructible ?	Réponses de Hugo	Le discours se présente comme destiné à apporter à l'auditoire une information qu'il ignore : au registre polémique s'ajoute le registre didactique

7	Retour à la première question du discours : je vous ai demandé ce que vous vouliez	Réponses de Hugo	L'engagement politique de Hugo à quelque mois du coup d'Etat
---	--	------------------	--

Synthèse :

Dans les quatre premiers paragraphes, Hugo se bat pour garder la parole, les échanges sont rapides et houleux. A partir du rappel à l'ordre du président, l'orateur déploie un discours fortement structuré. La joute verbale avec la droite et les interventions de l'hémicycle disparaissent du texte mais le dialogue conflictuel se poursuit, en venant se loger à l'intérieur même du discours où il prend la forme d'un jeu rhétorique de questions et de réponses. On passe du dramatique à l'argumentatif.

Bilan de la séance :

L'élève a fait le point sur :

- Des techniques : caractériser une situation du discours en tirant parti du texte et du paratexte, découvrir les différents modes de progression d'un texte argumentatif
- Une problématique : le statut de l'intellectuel dans son siècle
- Des notions : ironie, interrogation rhétorique, registre polémique et didactique
- Apprentissages méthodologiques : reconstituer le fonctionnement question/réponse

Prolongement : de la lecture à l'écriture

Le professeur propose des travaux associant un temps d'analyse orale et un temps de production écrite. Lors de cette dernière activité, l'élève fera objet d'engagement sur l'une des questions sociales ou politiques qu'il juge pertinente.

C- Un roman maghrébin contemporain : Il était une fois un vieux couple heureux de Mohammed Khair-Eddine

Séance 1: séance de sensibilisation (1 heure)

Objectifs:

- Identifier les composantes du paratexte;
- Formuler des hypothèses de lecture d'après l'analyse de ces composantes;
- Guider les élèves dans leur lecture en distribuant un questionnaire.

Support:

- Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khair-Eddine.

Contrainte:

- Donner le travail à l'avance (2 semaines environ).

Démarche:

- Cours dialogué.

1-Mettre en situation:

- Avez-vous déjà lu un roman ou plusieurs romans de littérature maghrébine d'expression française?
- Qu'en pensez-vous?

2-Emettre des hypothèses à partir du paratexte :

- Qui est l'auteur de cette œuvre?
- Mohammed Khair-Eddine
- Qu'évoque le titre de cette œuvre?

- Un conte, une histoire heureuse....
- Lisez le résumé, que nous apprend-il? A quelles questions répond-il?
- Qui? Un vieux couple berbère.
- Où? Dans les montagnes marocaines.
- Quoi? Les personnages discutent.
- A propos de quoi? De ce qui se passe autour d'eux.
- Le titre et le résumé vous incitent-ils à lire l'ouvrage?
- Accepter les réponses des élèves.
- Observer l'illustration sur la première de couverture, que constatez-vous?
- On peut observer, au premier plan, une femme drapée dans un vêtement bleu assez ample, la tête couverte d'un châle et portant une jarre sur la tête.
- Au deuxième plan, un homme d'un certain âge, vêtu d'une djellaba et chaussé de babouches, est assis sur le pas de la porte. Il est barbu et a la tête couverte d'un turban. Il semble parler avec un autre homme qui est sur sa mule.
- D'après l'image, que déduisez-vous du milieu dans lequel va se dérouler l'histoire.
- L'histoire va se dérouler dans un milieu traditionnel, à la campagne.

3-Donner le questionnaire à préparer.

GUIDE DE LECTURE

- 1- Où se situe l'histoire?
- 2- Qui sont les personnages principaux?
- 3- De quelle manière vivent-ils?
- 4- Quelles sont leurs sources de revenus?
- 5- Faites le portrait de chaque personnage.
- 6- Par quels moyens avance le récit?

- 7- Quels sont les thèmes abordés dans l'œuvre?
- 8- Cette œuvre vous paraît-elle ancrée dans la réalité?
- 9- Sur quels thèmes aimeriez-vous faire des recherches afin d'approfondir votre compréhension de l'œuvre?
- 10- Avez-vous aimé cette œuvre? Justifiez votre réponse.

Séance 2: séance de réception (1heure)

Objectifs:

- Evaluer la lecture des élèves;
- Négocier le projet pédagogique.

Démarche:

- Cours dialogué;
- Avez-vous aimé le roman?
- Avez-vous rencontré des difficultés? De quel ordre?

Correction du guide de lecture:

- 1- Où se situe l'histoire?
 - Dans le Sud marocain, dans la région de Tafraout.
- 2- Qui sont les personnages principaux?
 - Bouchaib et sa femme, un vieux couple.
- 3- De quelle manière vivent-ils?
 - Ils vivent de manière très simple.
- 4- Quelles sont leurs sources de revenus?
 - Ils vivent des revenus de leur terre et d'un magasin à El Jadida.
- 5- Faites le portrait de chaque personnage.
 - Bouchaib est un homme pieux, sage et lettré. Il se consacre à la rédaction d'une épopée ;
 - Sa femme lui est entièrement dévouée, elle se consacre aux travaux ménagers

et aux travaux de la ferme.

6- Par quels moyens avance le récit?

- Le récit avance par le moyen des dialogues entre les deux personnages qui se retrouvent au moment des repas ou du thé et par le dialogue avec des personnages secondaires qui informent le lecteur sur des événements historiques ou de société.

7- Quels sont les thèmes abordés dans l'œuvre?

- Le thème de la valeur de la terre et de la culture marocaine;
- La lutte pour l'indépendance;
- Les problèmes liés à la modernité: l'émigration ...

8- Cette œuvre vous paraît-elle ancrée dans la réalité?

- Oui, car les lieux et les événements évoqués font partie de la réalité marocaine.

9- Sur quels thèmes aimeriez-vous faire des recherches afin d'approfondir votre compréhension de l'œuvre?

- Les réponses vont permettre d'établir la liste des exposés à préparer.

10- Avez-vous aimé cette œuvre? Justifiez votre réponse.

Négociation du projet pédagogique: (thèmes de recherches à faire formuler et à faire choisir par les élèves.)

On peut prévoir une série d'exposés à partir de cette réflexion: (à titre d'exemple)

- La biographie de l'auteur;
- La littérature maghrébine d'expression française;
- L'art et les traditions berbères;
- Le rôle de la femme marocaine dans les campagnes;
- L'analphabétisme;
- L'émigration...

SEQUENCE I:

Comprendre la construction d'un roman de littérature maghrébine d'expression française et sa valeur ethnographique.

Séance 3: Travaux encadrés.

Connaitre l'auteur et le contexte de l'œuvre. (30 minutes)

Objectifs:

- Exposer la biographie de Mohammed Khair-Eddine;
- Comprendre la place du roman « Il était une fois un vieux couple heureux » dans son œuvre.

Contrainte:

- Faire préparer le travail à l'avance par un ou deux élèves.

Démarche:

- Exposé;
- Prise de notes;
- Mise au point des notes.

Quelques repères:

Chronologie:	Evènements:
1941	<ul style="list-style-type: none"> - Naissance à Tafraout (Sud du Maroc) – Fils de commerçant. - Education au milieu des femmes et des vieillards, (le père a émigré au Nord pour chercher fortune). - Scolarisation à Casablanca;
1961-1963	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte de la littérature. - Installation à Agadir marquée par le séisme du 29 février 1960. - Travail à la sécurité sociale et enquête auprès des sinistrés.
1963-1965	<ul style="list-style-type: none"> - Cette expérience lui permettra d'écrire plus tard: «L'Enquête» et «Agadir».
1965-1979	<ul style="list-style-type: none"> - Installation à Casablanca et début d'écrits poétiques. - Installation à Paris où il mène la vie des émigrés comme mineur et ouvrier.
1966	
1967	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à diverses revues littéraires. - Participation à la création de la revue «souffles». - Poèmes remarquables dans la revue «Les temps modernes» (Jean-Paul Sartre).
1969	<ul style="list-style-type: none"> - Il vit dans le mouvement des idées de mai 1968. - «Agadir» reçoit le prix des enfants terribles fondé par

1973	Cocteau.
1975	- «L'Enterrement» obtient le prix de la nouvelle maghrébine.
1976	- «Soleil Arachnide» reçoit la troisième récompense du prix de l'amitié Franco-arabe. - «Le Déterreur». - «Le Maroc». - «Une odeur de mantèque».
1980	- Parallèlement, animation d'émissions radiophoniques pour France-Culture et rencontres importantes avec les grands écrivains de l'époque.
1984	- Retour au Maroc «sur un coup de tête» et rédaction d'un recueil de poèmes : «Les fleurs sauvages». - «Légende et vie d'Agoun'chich» scelle ses retrouvailles avec le Sud tant aimé et tant fui.
1989	
1995	- Errance dans le Maroc, rédaction d'articles dans les journaux pour subsister.
2002	- Retour à Paris où il renoue avec le théâtre. - Décès à Rabat après une longue maladie. - Ses œuvres, pour la plupart interdites au Maroc, commencent à être rééditées. - Dans son œuvre «révoltée», Le roman publié à titre posthume «Il était une fois un vieux couple heureux», fait figure d'œuvre de la réconciliation.

Séance 4: Travaux encadrés.

Avoir des notions sur la littérature maghrébine d'expression française.

(30 minutes)

Objectifs:

- Exposer les caractéristiques de la littérature maghrébine d'expression française, son historique et son évolution;
- Connaitre les caractéristiques de cette littérature dans les différents pays de Maghreb

Contrainte:

- Faire préparer le travail à l'avance par un ou deux élèves.

Démarche:

- Exposé;
- Prise de note;
- Mise au point des notes.

Quelques repères:

La littérature maghrébine d'expression française

On entend, généralement, par littérature maghrébine d'expression française, une littérature qui est née principalement vers les années 1945-1950 dans les pays de Maghreb et qui est produite par des autochtones.

La colonisation française, l'acculturation qu'elle a provoquée, les luttes pour l'Indépendance sont les phénomènes qui rendent compte et expliquent les caractères actuels de la littérature maghrébine.

Les romanciers reflètent cet état d'esprit: Séfrioui dans «La boîte à merveilles»

Dépeint la vie quotidienne, D. Chraïbi dans «boucs» exprime le sentiment de déracinement, Memmi évoque la «bâtardise» du juif tunisien,

Mohamed Dib, Mammeri et Mouloud Feraoun sont les romanciers de l'inquiétude.

Avec le théâtre de Malek Haddad et la poésie de Jean Sénac, c'est la volonté révolutionnaire de la libération qui fait entendre sa voix.

Le rapport à la langue française :

Le rapport à la langue française chez l'écrivain du Maghreb est très compliqué. L'emploi de cette langue a été considéré :

- comme un facteur d'aliénation pour certains écrivains algériens qui ont refusé par la suite de continuer à écrire en français (Malek Haddad ou Rachid Boudjedra);
- comme, au contraire, une source de libération;
- comme une source de déchirement mais jamais de reniement (Abdelaziz Kacem);
- comme une expression de la réalité.

Quoi qu'il en soit, les écrivains écrivent dans la langue du colonisateur mais ne perdent rien de leur culture.

Les genres littéraires :

Les genres littéraires sont variés :

- l'essai est le 1^{er} genre adopté, offrant la possibilité aux écrivains d'apporter

- leur contribution au débat culturel et politique;
- les formes narratives avec la nouvelle et le roman;
- l'expression théâtrale a été stérilisée par la censure;
- la poésie est aujourd'hui une des expressions essentielles des maghrébins (Abdellatif Laâbi, Jamel eddine Bencheik, Hedi Bouraoui...)

Les thèmes contenus dans le roman maghrébin :

- le roman autobiographique ou à résonance autobiographique;
- le roman de l'Indépendance (surtout en Algérie);
- le roman social qui fait voir la société telle qu'elle était autour des années cinquante jusqu'à aujourd'hui;
- le roman féminin avec en Tunisie, Souad Guellouz, Jalila Hafsa, Aïcha Chaïbi et Hélé Béji. Au Maroc, Fatima Mernissi et Ghita Elkhayat. En Algérie, Assia Djebar, Aïcha Lemsine, Safia Ketou....

1-La littérature d'expression française au Maroc:

Les écrivains marocains d'expression française, bien loin d'abandonner la plume, créèrent un courant de pensée qui ne rejetait pas l'héritage culturel français mais le considérait en fonction de l'avenir national. La revue Souffles, créée en 1966, a joué un rôle déterminant dans ce débat. C'est par rapport à la culture que le groupe d'action l'Association de Recherche Culturelle, animateur de la revue, posa le problème de la langue et de la littérature au Maroc: *“la littérature marocaine d'expression française était jugée pour sa contribution au patrimoine national, le choix de la langue n'était pas considéré comme historiquement prioritaire, le principal était de définir les options idéologiques de la population longtemps aliénée*

et marginalisée. Cette position permet à la littérature marocaine d'expression française de connaître de nouvelles orientations linguistiques et esthétiques”, les écrivains ayant le souci de rendre leur langue plus accessible à un univers imaginaire qui puise ses sources à la fois dans le patrimoine national et dans l'héritage occidental.

Malgré la relative jeunesse de cette littérature, les thèmes et l'esthétique sont variés et on peut dégager quelques tendances dominantes.

A/ Avant l'expérience de « Souffles » :

Les histoires sont construites selon les règles classiques du roman français du XIX^{ème} siècle mais le cadre référentiel est marocain (personnages, espace, temps, valeurs et traditions culturelles). La langue maternelle est quelquefois utilisée sous forme d'expressions idiomatiques suivies d'explications. L'écart entre une langue française conforme aux normes grammaticales et son contenu référentiel est significatif. Il indique la dualité de l'écrivain et fonde son originalité par rapport aux écrivains français.

B/ Après l'expérience de « Souffles » :

La génération d'écrivains après « Souffles » produit énormément en français. Certaines tendances communes se révèlent malgré les spécificités de chacun.

- une tentative de déconstruction des traditions littéraires nationales et françaises, jugées incapables d'exprimer l'imaginaire de l'écrivain;
- une tentative de déconstruction d'une écriture susceptible de traduire la pensée biculturelle de l'auteur.

La génération des écrivains de l'Indépendance est soumise à de multiples contradictions entre ses aspirations intellectuelles et les réalités individuelles, d'où un

tiraillement entre des modèles de vie souvent opposés.

Plus que la narration, le langage marque une plus grande distance par rapport aux aînés, il intègre davantage les ressources techniques et artistiques des deux langues et des deux cultures. Le roman marocain est formellement redéfini, il devient narration orale écrite restructurée par le mythe, la légende, le proverbe...

2-La littérature d'expression française en Algérie et en Tunisie Les principaux courants littéraires:

1. le courant colonial

Cette première génération d'écrivains rédige des essais et des romans à thèse pour gagner une place dans la colonisation tout en adhérant à la mission civilisatrice de la France. (J. Amrouch)

2. Le courant posant la question de l'identité

La question de la langue est maîtrisée mais se pose la question de l'identité et de la culture algérienne avec des écrivains comme Mohamed Dib qui s'implique dans le mouvement existentialiste, ou comme Mouloud Mammeri qui pose le problème des rapports entre culture européenne et arabe.

3. Le courant nationaliste

Ce courant exprime la révolte des écrivains comme Kateb Yacine qui s'inscrit dans la lignée du nouveau roman avec « Nedjma » et Rachid Boudjdra avec « La Répudiation ».

4. Le courant de la littérature dramatique

Vers les années 80 avec Slimane Benaïssa

Depuis quelques années, une littérature « cousine » est apparue, celle des « beurs » (maghrébins exilés ou enfants d'émigrés) qui prennent la relève.

La littérature maghrébine vue par le public :

- Le lecteur français a accueilli ces textes comme des témoignages sur une société différente de la sienne, l'écrivain maghrébin est vu comme une sorte d'ethnologue de l'intérieur
- Le lecteur maghrébin a parfois rejeté cette littérature surtout au moment de l'Indépendance car elle visait un public plutôt français dont il fallait gagner la confiance.

Maintenant cette littérature s'adresse davantage à un public maghrébin où un nouvel intérêt de ce public pour cette littérature.

Avant, les écrivains maghrébins pratiquaient l'autocensure et s'excusaient de ne pas écrire avec les mots qui ne sont pas ceux de la tribu. Maintenant, les meilleurs écrivains maghrébins ont pu, sans complexe, écrire en langue française et offrir au patrimoine universel leurs créations. Mais, l'interaction des genres : récit essai, poème récit, récit discours... rend la littérature maghrébine d'expression française difficile à classer.

Séance 5: lecture analytique. (1 heure)

Objectifs:

- Identifier les différentes situations d'énonciation;
- Comprendre les informations contenues dans les dialogues et leur rôle dans le roman;
- Comprendre la construction du roman.

Démarche:

- faire jouer les dialogues;
- cours dialogué;
- prise de notes.

Les pages sont données pour la collection Al Ouma.

Pour la commodité de l'étude, il serait préférable de faire numéroter les Chapitres sur les livres.

Support N° 1 : Chapitre I, p 10-11

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Non ! Décidément, je n'envie pas le sort de ces reproducteurs Que Dieu t'entende ! »

1- Identifier la situation d'énonciation.

- Qui parle? A qui?
- Bouchaïb parle à sa femme.

- Où?
- Chezeux.
- A quel moment de la journée ? Justifiez votre réponse.
- Au moment du repas du soir: « Sers-nous donc à dîner;
- Il lui parla de sa journée . . . »
- A quel moment de l'année ? Justifiez votre réponse.
- En été, avant les moissons: « les moissons se préparent ».
- De quoi parlent-ils ? Quels sont les sujets abordés?
- Les familles nombreuses;
- Les problèmes domestiques;
- Les activités de la campagne.

2- Comprendre les informations du dialogue.

- Que nous apprend ce dialogue sur la descendance du vieux couple?
Justifiez.
 - Le vieux couple est stérile: « un grand-mère sans petits enfants . . . »
 - Est-ce que ce problème semble les toucher ? Justifiez.
 - Non pas du tout: « un grand-mère sans petits enfants mais je suis heureuse. »
« - C'est ce que j'en pense moi-même. »
 - A travers ce dialogue, dégagez le rôle que joue la femme de Bouchaïb dans la famille.
 - Elles'occupent des activités ménagères, du travail de la ferme et des champs.
 - Comment vous apparaissent ces personnages à travers leur conversation?
 - Ils semblent sages et sont très pieux
- ⇒ Quel rôle joue ce dialogue?
- ⇒ Il met en place les personnages en montrant leurs occupations et leur mentalité.

Support N°2: Chapitre II, p 12-13

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Mais qu'est-ce que vous dites là? Ce souvenir était si cher au vieil homme qu'il en reparlait souvent. »

1- Identifier la situation d'énonciation.

- Qui parle? A qui?
- Bouchaïb parle au Mokhazni puis au Mokkaïdem.
- Où?
- Dans le village de Bouchaïb.
- A quelle période historique?
- Au moment de lutte pour l'Indépendance du Maroc.
- Quelles expressions montrent qu'il s'agit d'un souvenir? Justifiez votre réponse.
- « Ce jour-là » et « Ce souvenir était si cher au vieil homme qu'il en reparlait souvent. »
- Comment appelle-t-on cela dans les temps romanesques?
- Un retour en arrière.
- Quel est le sujet de la conversation?
- Les résistants à l'occupant français.

2- Comprendre les informations du dialogue.

- Par quels noms sont désignés les personnages appartenant à l'administration marocaine?
- Ils sont désignés, en arabe, par leur fonction: Mokhazni, Mokkaïdem, cheik.
- Quel personnage représente l'occupant?

- Le capitaine.
 - Dans quels camps respectifs se trouvent les personnages? Justifiez vos réponses.
 - Le Mokhazni est dans le camps français: « retournez plutôt chez votre capitaine et faites-lui savoir que ces gens-là »
 - Les autres aident les résistants : « Nous ne sommes pas des traîtres... »
 - Pourquoi les résistants cachés dans cette région se sentent-ils si forts ?
 - « Quand on est dans la montagne, on est insaisissable ».
- ⇒ Quel rôle joue ce dialogue?
- ⇒ Il permet un retour en arrière pour rappeler les valeurs défendues par le peuple marocain à une certaine époque.

Support N° 3: Chapitre IX, p 63-64

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khair-Eddine.

« C'est trop enfumé dit le vieux Un tagine aux oignons et aux pruneaux. »

1- Identifier la situation d'énonciation.

- Qui parle? A qui?
- Bouchaïb parle à sa femme.
- Où?
- Chez eux.
- A quel moment de l'année ? Justifiez votre réponse.
- En hiver car ils ne peuvent pas sortir: « le vent rabat la fumée ; la mosquée me manque ».
- A quel moment de la journée ? Justifiez votre réponse.
- Au moment de la préparation du repas du soir : « Mais qu'est-ce qu'on va

bien pouvoir grignoter ce soir, dis ? »... »

- De quoi parlent-ils?
- Du repas à apporter au fqih.

2- Comprendre les informations du dialogue.

- Relevez le mot repris en berbère dans la conversation.
 - « l'anoual ».
 - Pourquoi ce mot n'est-il pas traduit en français ?
 - Il sert à montrer l'ancrage culturel.
 - Que nous apprend ce dialogue sur les traditions vis-à-vis du fqih?
 - On doit lui apporter de la nourriture, il doit être choyé.
 - Comment expliquez-vous cette attention particulière apportée au fqih?
 - Il est le symbole du savoir, il est vénéré pour sa connaissance des écritures saintes ...
- ⇒ Quel rôle joue ce dialogue?
- ⇒ Il met en relief la culture dans laquelle baignent les personnages. Cette culture berbère repose sur les valeurs de l'Islam.

Support N° 4 : Chapitre XI, p 78-79

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Tu veux me louer des bêtes pour la journée?...D'accord ! Va, mon fils, va. »

1- Identifier la situation d'énonciation.

- Qui parle? A qui?
- Bouchaïb parle au guide.
- Où ?
- Dans le village de Bouchaïb.

- A quel moment de la journée?
- Très tôt le matin.
- Quel est le sujet de la conversation ?
- Louer des mules pour aller faire une randonnée avec des américains.

2- Comprendre les informations du dialogue.

- Que nous apprend le guide sur les personnages qui l'accompagnent?
 - Ce sont des américains, mal habillés et contestataires.
 - Quel est le contexte historique?
 - La guerre du Viêt-Nam et la jeunesse contestataire aux Etats-Unis avec le mouvement hippie.
- ⇒ Quel rôle joue ce dialogue?
- ⇒ Il représente une ouverture sur le monde en montrant ce qui se passait dans l'actualité à ce moment-là.

Synthèse:

- Comment est construit le roman?
- Le roman est construit sur les différents échanges des personnages. Il avance grâce aux dialogues, souvent entre Bouchaïb et sa femme, au moment des repas ou du thé, soit pour parler de ce qui les entoure ou des problèmes dus aux changements sociaux. Les dialogues avec les autres personnages sont des prétextes pour rappeler des faits historiques ou parler de problèmes actuels.
- Quel rôle jouent les dialogues dans l'œuvre?

Ils permettent de:

- faire avancer le récit;
- le rendre plus vivant;
- donner des informations sur:

- Les coutumes locales;
- La mentalité des personnages;
- La réalité vécue par les personnages;
- Les circonstances historiques passées, par les retours en arrière, ou présentent;

- Les problèmes rencontrés par les personnages et leur entourage.

Séance 6: Production écrite (1 heure)

Objectifs:

- Produire un dialogue à partir des informations du récit;
- Imaginer un dialogue à insérer dans un récit ;
- Respecter la cohérence des répliques ;
- Respecter la ponctuation du dialogue ;
- Employer les temps du discours

Activité 1.

Transformez les récits suivants en dialogues entre Bouchaïb et sa femme en vous appuyant sur les informations de ces passages.

- Vous respecterez la cohérence des répliques;
- Vous respecterez la ponctuation du dialogue;
- Vous emploierez les temps du discours.

a- Chapitre II, p. 14-15 : « Cette pauvre vieille vivait dans une immense bâtisse ... une joute verbale avec n'importe quel alim. »

et / ou

b- Chapitre VII, p. 51-52 : « Des esprits d'un autre âge commentèrent à leur manière cet tremblement de terre... et le pourquoi d'une telle catastrophe. »

Activité 2.

a- Imaginez, à partir du passage du chapitre VI, page 44, un dialogue entre un

camelot qui essaie d'acheter les bijoux en argent d'une femme berbère en lui faisant croire qu'ils n'ont aucune valeur et cette femme qui veut défendre la culture berbère.

et / ou

b-Imaginez, à partir du passage du chapitre VIII, page 59-60, un dialogue entre Bouchaïb et les enfants d'émigrés. Le vieux essaie de leur montrer le droit chemin mais les enfants se montrent très insolents.

Séance 7: lecture analytique (1 heure)

Objectifs :

- Identifier l'ancrage spatial et temporel de l'œuvre;
- Identifier les personnages et leurs caractéristiques;
- Comprendre la valeur de la caractérisation;
- Comprendre la valeur ethnographique de l'œuvre.

Pré requis:

- connaître l'œuvre.

Contrainte :

Faire situer sur une carte, par un élève, le lieu où se situe l'action et lui demander de réaliser une petite recherche sur le mousslem de Sidi Hmad ou Moussa.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- exposé des recherches de l'élève;
- prise de notes.

Support : *Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine*

Chapitre I p 5 – 8 : « Qu'y a-t-il de plus fascinant et de plus inquiétant que des ruines récentes ... sa femme, son âne et son chat, car aucun de ces êtres n'était exclu de sa destinée, pensait-il. »

1- Identifier l'ancrage temporel.

- A quel moment le narrateur situe-t-il son récit?
- « Au temps où la vallée vivait au rythme des saisons du labeur des hommes

qui ne négligeaient pas le moindre parcelle de terre pour assurer leurs subsistance.»

- Relevez le champ lexical montrant que la vallée n'est plus habitée au moment de la narration.
- « des ruines récentes qui furent des demeures »;
- « triste amas de décombres »;
- « les anciens habitants des lieux disparus depuis longtemps ».
- Qu'ont fait les habitants de la région?
- Ils sont partis.
- Quelle expression vous montre la présence du narrateur?
- « des demeures qu'on avait connues. »
- Quels sentiments cette vision provoque-t-elle chez le narrateur ?
- La fascination et l'inquiétude.
- Que pouvons-nous supposer à propos du narrateur?
- Il est revenu sur les lieux de son enfance et ses souvenirs lui ont inspiré ce récit.

2- Identifier l'ancrage spatial.

- Relevez le champ lexical de la faune et de la flore.
- La faune: reptiles, araignées, scorpions, rongeurs, mille-pattes, hérisson.
- La flore : buissonneries, nopals (figuiers de barbarie), amandiers vieux et squelettiques.
- Ce champ lexical est-il valorisant ou dévalorisant ? Quelle impression se dégage de cette région ?
- Il est dévalorisant, cette région semble inhospitalière.
- Quelles autres informations nous donne-t-on sur la région?
- D'après la faune, la flore et l'indication du lieu: « le mousses de Sidi Hmadou Moussa* », c'est une région au Sud du Maroc, entre Tiznit et Tafraout;
- Elle semble propice aux cultures: « des hommes qui ne négligeaient pas la

moindre parcelle de terre pour assurer leur subsistance.»

- Quel rapport peut-on établir avec la biographie de l’auteur ?
- Il est né à Taфраout et parle de la région de son enfance.

*Après Tiznit, il faut prendre la route qui se dirige vers Assaka. Juste avant le village de Tighmi, une route droite mène à la zaouïa de Sidi Hmad ou Moussa où a lieu chaque année, fin août, un pèlerinage. C’est un lieu mystique et économique, connaît un afflux de nombreux visiteurs. De là, on peut atteindre par une piste, le village abandonné d’Illigh. (Guide Vert du Maroc)

3- Identifier les caractéristiques des personnages.

Relevez les informations concernant les personnages et dites quelle impression il se dégage de cette description.

Un couple âgé qui vivait en silence	
Bouchaïb :	Sa femme :
<ul style="list-style-type: none"> - Jeunesse mystérieuse ; - Emigration au Nord puis retour au pays ; - Fréquentation du moussem et du souk hebdomadaire ; - Fin lettré (écrivain public) ; - Pieux ; - Policier du village et trésorier de la mosquée ; 	<ul style="list-style-type: none"> - montagnarde ; - fine cuisinière (cuisine traditionnelle sur le brasero dans des plats enterrés) ; - prend soin de son chat.

- Source de revenus : magasin à El Jadida.; - Prend soin de son âne.	
Impression de sagesse, d'harmonie, on se contente de ce que l'on a.	

Synthèse:

- Quelle est la valeur de la caractérisation du lieu:
 - au moment où les habitants habitaient la vallée?
 - au moment où commence le récit?
- Elle est valorisante puis dévalorisante.
- Quelle est la valeur de la caractérisation des personnages?
- C'étaient des gens sages, se contentant de ce qu'ils possédaient.
- En quoi peut-on dire que ce début de roman a une valeur ethnographique ?
- On montre la vie pénible des gens du Sud qui pousse les habitants à émigrer.

Séance 8: lecture analytique (1 heure)

Objectifs:

- Identifier la situation de communication;
- Identifier l'ancrage historique de l'œuvre;
- Comprendre l'implication du narrateur;
- Comprendre la valeur ethnographique de l'œuvre.

Pré requis:

- connaître l'œuvre.

Démarche:

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.

Support : Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine

Chapitre IV, pages 24-25 : « Il but son thé à petites gorgées ... Rares étaient ceux qui travaillaient. »

1- Identifier la situation de communication.

- Qui parle? A qui?
- Bouchaïb parle à sa femme.
- Que faisaient les personnages au moment de leur conversation?
- Ils prenaient le thé.
- De quoi parlaient-ils?
- Ils parlaient du passé.

2- Identifier les moments historiques évoqués et comprendre le regard du narrateur sur ces événements.

- Par quelle expression est introduit le souvenir?
- « cette brusque escapade dans le passé... »
- A quoi correspond ce rappel dans l'ordre du récit?
- C'est un retour en arrière.
- Relevez l'expression montrant que le rappel de ces souvenirs est douloureux. Quelle est cette figure de style?
- « ... avait rouvert certaines plaies... »: c'est une métaphore.
- Quelle époque est évoquée au début du souvenir?
- Le début de la colonisation.
- Quel terme était employé par les français pour désigner un groupe ethnique avant la colonisation ? Quelle connotation a ce mot?
- Les indigènes: cette expression est péjorative, méprisante.
- Quelles différences existaient entre les « indigènes » et les « français »?

Relevez les antithèses qui les montrent.

Les indigènes :	Les français :
<ul style="list-style-type: none"> - La misère ; - Une grande épidémie de typhus ; - Il y avait des poux partout ; - Les indigènes s'entassaient les uns sur les autres dans des gourbis confins. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seuls les européens étaient épargnés; - Chez les européens, les poux n'existaient pas ; - Les français vivaient dans la propreté.

- Quelles étaient les causes de cette situation?
- La sécheresse;

- L'exportation des céréales vers l'Europe.
- Quelles en étaient les conséquences?
- La famine des paysans;
- L'augmentation de la mortalité;
- L'appropriation des terres par les colons;
- Les anciens propriétaires devaient être au service des colons;
- L'exode rural.
- Les « humbles fellahs » avaient-ils un autre choix?
- Non, ils devaient mourir ou être au service des « nouveaux maîtres. »

3- Comprendre l'implication du narrateur.

- Dans les phrases suivantes, qui représente le pronom « on »?
- « Chez les indigènes comme **on** les appelait alors. »
- « ces céréales qu'**on** exportait vers l'Europe. »
- « C'est la racaille qui crève, disait-**on**. »
- Ce « on » représente les colonisateurs.
- Que veut montrer le narrateur à travers ces expressions?
- Le mépris des colons et l'exploitation abusive du pays colonisé.
- Pourquoi le narrateur ne nomme-t-il pas ces personnes?
- Il exprime ainsi, lui aussi, son mépris vis-à-vis de ces gens en ne les nommant pas.
- Par quels autres moyens le narrateur s'implique-t-il et dévoile-t-il son point de vue sur la colonisation?
- Par la liste des conséquences négatives de la colonisation sur les paysans;
- Par l'humour: « quin'apasdepoux,n'estpasmusulman »;
- Par l'emploi d'un lexique mélioratif et péjoratif pour les deux communautés.
- Quel sentiment éprouve le narrateur pour les colonisés?

- De lapitié.

Synthèse:

- En quoi ce passage a-t-il une valeur ethnographique?
- Il rappelle des circonstances historiques douloureuses pour le Maroc et en montre les causes et les conséquences. L'œuvre est bien ancrée dans l'histoire du pays.

Séance 9: Travaux encadrés.

Avoir des notions sur la culture et les traditions berbères.

(30 minutes)

Objectifs:

- Exposer certaines caractéristiques de la culture et des traditions berbères

Contrainte:

- Faire préparer le travail à l'avance par un ou deux élèves.

Démarche:

- exposé;
- prise de notes;
- mise au point des notes.

Quelques repères :

1- l'art et l'architecture.

L'art berbère, rural, aux procédés simples et à l'application domestique, s'est conservé, depuis des millénaires avec une étonnante immuabilité. Il est demeuré un art primitif.

Les berbères ont édifié dans les montagnes et dans les palmeraies du Sud, **leur curieuse architecture leur permettant de se loger, d'abriter leurs récoltes ou de se défendre.**

L'irherm, encore appelé **tirhrem** ou **agadi** est un grenier collectif que l'on rencontre dans le Haut Atlas, et la région de Taroudant ou Tafraout.

Les kasbahs, sont des demeures seigneuriales construites en terre battue, recouvertes de pisé, à l'ombre desquelles se situe le village dans les vallées du Ziz, du

Dadès et du Todra.

Les ksours sont des villages fortifiés qui peuplent la vallée du Todra, du Moyen Drâa et du Ziz.

En dépit de leur nature différente, ces constructions sont des ouvrages fortifiés assez semblables : même austérité architecturale, même unité dans la décoration ; même rudesse des matériaux, même plan quadrangulaire : tours d'angles carrées s'amenuisant vers le haut et dominant un bâtiment couvert terrasse, murs épais et jusqu'à une hauteur élevée, entièrement nus, fenêtres perchées et étroites, absence quasi-totale d'arcs et de voûtes.

Le décor berbère, rigide et sévère est rigoureusement abstrait : rien, dans ses combinaisons de lignes géométriques, ne rappelle la nature, la représentation de toute vie, même végétale, est exclue. Le décor sur les murs, en haut des édifices ou autour des fenêtres reste très sobre.

Cependant, l'emploi du pisé dans la partie basse des édifices et de la brique crue dans les parties hautes, **donne à ces constructions une grande fragilité.**

L'impression de puissance qui s'endégage est illusoire et nombre de kasbahs qui connurent, il y a moins de cinquante ans leur temps de splendeur, sont aujourd'hui ruinées.

2- L'artisanat berbère .

L'artisanat berbère se compose du mobilier du cultivateur, de quelques ustensiles et outils indispensables à sa vie et composant sa parure. La décoration n'utilise que des motifs géométriques.

La confection de **stapis berbères** est une activité familiale ancienne. Ils sont en haute laine, les motifs décoratifs (losanges, rectangles, chevrons) sont souvent disposés en bandes transversales.

Les poteries, généralement modelées par les femmes, sans l'aide du tour, sont polies à la pierre, puis séchées au soleil. Ce sont des marmites ou des pots ventrus, des cruches et des jarres, des vases en forme d'amphores. Le décor : losanges, damiers, pointillés... est appliqué directement sur l'argile claire ou ocre sur un enduit blanc.

Les bijoux berbères sont d'une exceptionnelle pureté de lignes, avec leurs dessins géométriques. Dans la région de Tafraoute, les parures très colorées des femmes berbères sont composées d'un pendentif central ovoïde en émail cloisonné, appelé taguemmout, et de pièces de monnaie (hassanis) sur lesquelles sont sertis des cabochons de verre taillé. La fibule fixe le drapé sur l'épaule ou retient le rectangle de tissu servant de manteau. C'est un triangle massif, ciselé et orné de cabochons de verroteries souvent carrés. Pendants d'oreilles, frontaux, bijoux de tête ou de poitrine envahissent le front, le cou et le buste : triangles ciselés, perles de métal lisse ou filigrané, chaînes, pièces de monnaie anciennes, boules d'ambre ou de corail se mêlent à des bandes de tissu ou à des cordelières de laine. Les bracelets, contrastant avec les autres bijoux par leur sévérité, sont larges et épais. L'art du bijou d'argent est concentré à Tiznit, Inezgane et Taroudant.

Les berbères portent souvent un **poignard** à lame recourbée, en bandoulière par dessus leur djellaba les jours de soukoude fête. Son manche et son fourreau en cuivre ou en argent en font un véritable bijou. Souvent, **la chekkara**, sacoches à franges, est portée en bandoulière et fait pendre à la ceinture.

3- Les danses traditionnelles berbères.

Les danses berbères sont pratiquées à l'occasion des moussems, des fêtes familiales ou permettent de rendre grâce après une bonne récolte.

Leur caractère de réjouissance se double d'une valeur incantatoire.

L'Ahouch est une danse collective des femmes et des hommes. Elle a lieu la nuit et peut durer jusqu'à l'aube. Elle est exécutée par les femmes vêtues de robes chatoyantes qui font un cercle autour des hommes rassemblés auprès du feu. Ceux-ci, après avoir donné le thème musical, commandent le rythme et scandent la mélodie à l'aide de leurs bendirs ; les danseuses se disposent ensuite sur deux files qui se renvoient des phrases mélodiques.

L'Ahdous est une danse chantée, hommes et femmes y participent. Les danseurs, disposés en cercle, exécutent, avec un léger balancement, des mouvements d'avant en arrière ou de côté.

Séance 10 : lecture analytique (1 heure)

Objectifs :

- Identifier la situation de communication;
- Identifier les éléments de la culture berbère;
- Comprendre l'implication du narrateur;
- Comprendre la valeur ethnographique de l'œuvre.

Pré requis:

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.
- Choisir un ou plusieurs extraits selon le niveau de la classe

Support N° 1 : Il était une fois un vieux couple heureux, Khair-Eddine

Chapitre VI, pages 43- 44 « Chacun a son point de vue ...Est-ce vrai ? »

1- Identifier la situation de communication.

- Qui parle ? A qui ?
- Bouchaïb parle à sa femme.
- De quoi parlaient-ils?
- Ils parlaient du modernisme.
- Où ?
- Chez eux.

2- Identifier les éléments de la culture berbère .

- Dans quel métal sont les bijoux portés par les femmes en ville?
- Ce sont des bijoux en or.
- Relevez les expressions montrant le point de vue des personnages à propos de ces femmes.
- «Elles ressemblent à des bijouteries ambulantes»;
- «C'est du tapage à l'œil»;
- « ces parvenues portent de vraies fortunes »;
- « Pourquoi m'exhiber comme une moins que rien ? »;
- «c'est de la vanité, de l'ostentation».
- Que révèlent ces réflexions sur les sentiments qu'éprouvent les deux personnages à l'égard des femmes de la ville ?
- Du mépris.
- Par opposition, quel métal met en valeur la femme de Bouchaïb ? Pourquoi ?
- Elle met en valeur l'argent parce que c'est un métal noble et berbère. Ses bijoux ont une histoire.
- Pourquoi Bouchaïb et sa femme attachent-ils autant d'importance à ces bijoux?
- Ils représentent le patrimoine de leur région. Ce sont des objets transmis de générations en générations.
- Quelle attitude reprochent-ils à leurs compatriotes?
- Ils ne se rendent pas compte de la valeur de leur patrimoine.

Support N° 2: Il était une fois un vieux couple heureux, Khair-Eddine
ChapitreXIV, pages 91- 92 « Bon, remercie ton ami ... un couscous aux navets,
dit-il. »

1- Identifier la situation de communication.

- Qui parle ? A qui ?
- Bouchaïb parle à safemme.
- De quoi parlaient-ils?
- D'une radio envoyée par leurami.
- Quand ?
- Au mois de février, avant lerepas.
- Où ?
- Chezeux.

2- Identifier les éléments de la culture berbère .

- Relevez le mot écrit en italique au début du passage. Que signifie-t-il?
- « L'Ahwach » est une danse traditionnelleberbère.
- Quelle est la place de la femme dans ce genre de danse?
- Elle danse avec leshommes.
- A quels moments pratiquait-on ce genre de festivité?
- Au moment des fêtescollectives.
- Quel sentiment éprouvent les personnages devant l'abandon de ces traditions?
- Leregret.
- Comment Bouchaïb explique-t-il l'abandon de ces traditions?
- Par l'enrichissement des gens qui se tournent vers le modernisme : « les traditions sont mortes et enterrées » ; « les riches se veulent résolument modernes, actuels...»

- Par quoi ont été remplacées les traditions?
- Par la télévision, l'auto... .
- Qu'est-ce que ces danses et ces festivités traduisent du mode de vie berbère ?
- La solidarité et l'égalité: «tous s'entraident»; «tous sont égaux».

Support N° 3 : Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine **Chapitre XXIII, pages 127- 128** « Je dois encore avoir des cahiers vierges quelque part ... C'est bien connu. »

1- Identifier la situation de communication.

- Qui parle ? A qui ?
- Bouchaïb parle à sa femme.
- De quoi parlaient-ils?
- De son cahier de poésie.
- Où?
- Chez eux.

2- Identifier la valorisation de la culture berbère par le narrateur.

- Quel est le titre du futur poème de Bouchaïb?
- « Tislit Ouaman ».
- Dans quelle langue va-t-il être rédigé?
- En berbère.
- Quel en est le thème?
- La fiancée de l'auto perd son ami à cause du soleil. Alors, pour se venger, elle arrête les orages ce qui entraîne la sécheresse.
- En quoi l'histoire de Bouchaïb est-elle poétique?
- Par la création des images: la fiancée de l'auto monte au septième ciel et s'élance dans le vide sidéral.
- Quel est le pouvoir du poète, d'après Bouchaïb?

- Il est devin.
- Quel sentiment éprouve la femme de Bouchaïb ?
- Elle l'admire bien qu'elle ne comprenne pas grand-chose.
- Que défend l'auteur à travers le projet de Bouchaïb ?
- Il défend la valeur de la langue berbère et de la poésie.

Support N° 4 : *Il était une fois un vieux couple heureux, Khair-Eddine*

Chapitre VII, pages 51- 52 « Le lendemain, on commenta cet événement à la mosquée ... et le pourquoi d'une telle catastrophe. »

1- Comprendre la mentalité des gens.

- Quel est l'événement raconté à travers ce passage ? En quelle année a-t-il eu lieu ?
- C'est le tremblement de terre d'Agadir qui a eu lieu en 1960.
- Pourquoi cet événement a-t-il marqué l'auteur ?
- Il a enquêté à Agadir pour le compte de la Sécurité sociale, après les séismes.
- La région où se situe l'action du roman a-t-elle été touchée ?
- Non, mais ils ont ressenti des secousses.
- Quelles conséquences cet événement a-t-il eues sur le comportement des gens ?
- Ils sont remis à fréquenter les lieux saints et sont retournés à une vie pieuse.
- Comment les gens ont-ils interprété cette catastrophe ? A quel événement biblique ont-ils fait référence ?
- Ils ont pensé qu'ils agissaient d'une vengeance divine contre la perversion des mœurs des habitants de la ville à cause des touristes. Ils ont fait référence à Sodome et Gomorre.
- Bouchaïb partageait-il l'opinion des gens ?

- Non, parce qu'il avait des connaissances géologiques.
- Relevez les expressions montrant son point de vue sur la mentalité des gens.
- « des gens bornés ».
- Que veut montrer l'auteur à travers ce récit?

- Il veut dénoncer la mentalité rétrograde des gens non instruits qui mêlent les superstitions à la religion.

Synthèse :

- En quoi ces extraits ont-ils une valeur ethnographique?
- Ils rappellent les valeurs de la société ancestrale et celles du patrimoine culturel berbère (bijoux, danses traditionnelles...). Mais, il dénonce en même temps les mentalités arriérées et rétrogrades.
- Quelles valeurs défend Khaïr-Eddine ?

Il se présente comme le chantre de la berbérie en défendant la beauté de la langue berbère qui se prête à la poésie

Séance 11 : lecture analytique (1 heure)

Objectifs :

- Identifier la situation de communication;
- Identifier les valeurs de la culture marocaine et musulmane véhiculées à travers le roman;
- Comprendre l'implication du narrateur;
- Comprendre la valeur ethnographique de l'œuvre.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
 - cours dialogué;
 - prise de notes.
- ⇒ Choisir un ou plusieurs extraits selon le niveau de la classe

Support N° 1 : *Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine*

Chapitre VII, pages 54- 55 « Le paysan du Sud devait labourer, semer ... affamés, assoiffés et n'ayant d'autre ressource que la patience. »

1- Comprendre la valeur de la terre pour les gens du Sud.

- Énumérez les actions que devait accomplir le paysan du sud pour assurer sa subsistance.
- Labourer, semer, suer, moissonner, battre le grain.
- Que veut montrer le narrateur à travers ces actions?
- Il veut montrer qu'il faut fournir beaucoup d'efforts pour obtenir sa nourriture.

- Quelle est « l'action » placée au centre de cette énumération ? Qu'en déduisez-vous ?
- Le verbe « suer » est mis au centre pour montrer que ces actions sont difficiles et demandent beaucoup d'efforts.
- Qu'est-ce qui rend difficile la situation des ruraux dans cette région ? Relevez la phrase qui justifie votre réponse.
- La terre est rare et difficile à cultiver.
- « Il vivait de sa terre et n'avait pas d'autre revenu »;
- « ce pauvre paysan qui disputait à la terre rude sa maigre subsistance ».
- Malgré les conditions de vie difficiles, quel sentiment éprouve le paysan ?
- Il est fier, il se contente de ce qu'il a. Il est content d'avoir une nourriture saine.
- Que reproche Bouchaïb aux parvenus ayant fait fortune ?
- Il leur reproche d'être avares.
- Comment justifie-t-il leur attitude ?
- Ils ont peur de redevenir pauvres.
- Relevez le champ lexical de la pauvreté montrant à quel point les habitants de ces régions vivaient dans la misère.
- « sentaient l'indigence à plein nez »;
- « retomber dans la misère »;
- « pouilleux, en hardes »;
- « affamés, assoiffés ».

Synthèse :

- Que veut montrer le narrateur à travers ce passage ?
- Il veut montrer la valeur de la terre qui offre une subsistance essentielle et il met en valeur les gens du Sud qui vivent dans des conditions difficiles pour assurer

leursubsistance.

Support N° 2 : Il était une fois un vieux couple heureux, Khair-Eddine
Chapitre XV, pages 93-94 « Parfois, on se trompe, on a le jugement trop hâtif
... La meilleure façon de remercier son bienfaiteur. »

2- Identifier la situation de communication.

- Qui parle ? A qui ?
- Bouchaïb parle à Amzil.
- Quand ?
- Après avoir ferré Samule, en prenant un verre de thé.
- Où ?
- Chez Bouchaïb.
- De quoi parlaient-ils ?
- De Haj Lahcène.

3- Comprendre les valeurs défendues par les personnages.

- Quelle fonction occupait Amzil au village ?
- Il était forgeron, maréchal ferrant.
- Pourquoi le narrateur emploie-t-il l'expression : « il avait été au temps de sa splendeur le seul forgeron » ?
- Le modernisme a appauvri Amzil car les gens achètent des produits manufacturés pour travailler la terre et les vélos, les voitures remplacent les mulets à ferrer.
- Qu'est-il arrivé à la femme d'Amzil ?
- Au moment d'accoucher, elle devait subir une césarienne.
- Relevez le champ lexical montrant l'aide apportée par Haj Lahcène.
- « Il est accouru chez moi et m'a proposé son aide » ;

- « Haj Lahcène n'a pas hésité »;
- « c'est mon bienfaiteur qui a payé »;
- « Haj Lahcène m'a remis une assez coquette somme».
- Qu'est-ce que le comportement de Haj Lahcène révèle?
- C'est un bon musulman, un homme charitable.

Synthèse:

- Que veut montrer le narrateur à travers ce passage?
- Il veut montrer que les valeurs de l'Islam existent encore malgré le modernisme et que cette solidarité permet à de nombreuses personnes d'être sauvées.

Support N° 3 : *Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine*

Chapitre XX, pages 112-114 « la medersa consistait en un grand bâtiment rectangulaire ... à tous ceux d'entre eux qui pensaient perdre leur temps sous sa houlette.»

Comprendre le rôle des medersas dans l'éducation.

- Où se situait la medersa?
- A une certaine distance du village, à proximité d'un sanctuaire.
- Décrivez la medersa et la fonction de ses pièces.
- Un grand bâtiment rectangulaire sans mur d'enceinte.
- Au rez-de-chaussée :
 - un patio avec un puits au milieu
 - autour des cellules pour les étudiants;
 - une cuisine ;
 - une salle de prière

une bibliothèque contenant des livres et des manuscrits précieux.

- à l'étage:
 - l'appartement du maître, spacieux dont les fenêtres donnent sur le paysage.
- Quelle impression se dégage de cette description?
- Une grande austérité, une certaine rigidité.
- Par quoi est confirmée cette impression,
- Par l'habillement des tolbas: «gandourade laine rêche».
- Quel était le cursus des étudiants et les matières enseignées?
- Ils étaient présélectionnés;
- On leur enseignait:
 - le dogme;
 - la grammaire arabe;
 - l'astronomie;
 - les mathématiques;
 - l'histoire;
 - la poésie;
 - Ibnou Achir;
 - La Borda;
 - Les récits des exégètes.
- Les étudiants devaient recopier ce que disait le maître et l'apprendre par cœur.
- Lorsqu'ils réussissaient, ils pouvaient bénéficier d'une bourse de fin d'études pour aller dans un institut et obtenir un emploi administratif.
- Pourquoi ce type d'enseignement paraissait archaïque à certains élèves?
- Parce qu'ils devaient apprendre par cœur et il existait des châtiments corporels.
- Pourquoi l'auteur consacre-t-il tout un passage à cette medersa?
- Les medersas du Sous sont réputées pour leur enseignement traditionnel et il

veut valoriser ce type d'enseignement en l'opposant à l'ignorance généralisée des gens de la région.

Synthèse :

- A travers ces extraits, Quelles valeurs veut défendre l'auteur?
- Il défend les valeurs ancestrales auxquelles les marocains sont attachés : la terre, source de vie, les valeurs de l'Islam : la solidarité, l'amour du prochain et l'importance de la connaissance.

PROLONGEMENT :

LES PROCÉDES LINGUISTIQUES DE L'ARGUMENTATION (2 heures)

Observez les énoncés suivants.

- a) « Qui fréquenterait un ancien tueur? Ses semblables sont morts depuis longtemps. Il est tout seul maintenant. Tout seul, certes, mais solide et dangereux, aussi dangereux qu'un cobra d'Égypte.»

Questions :

1- Le lexique employé pour caractériser le personnage est-il péjoratif ou mélioratif?

Justifiez votre réponse en relevant ce lexique.

2- Relevez la figure de style employée et identifiez-la. Sur quel aspect du personnage insiste-t-elle ?

- b) « On était devenu fou à l'ier mais cette folie payait. Voilà pourquoi jette cette humanité avilie.»

Questions :

1- Qu'exprime cette phrase ?

2- Quelle différence faites-vous entre la phrase extraite du roman et celle-ci

: « Voilà pourquoi jette entièrement cette humanité avilie.»

Qu'exprime le locuteur dans cette dernière phrase ?

RETENONS :

Dans un texte, le lexique peut être au service de l'argumentation par l'emploi :

- d'un lexique mélioratif ou péjoratif
- de figures de style qui mettent en valeur une idée ou une impression ;
- d'expressions présentant le point de vue personnel ou la modalisation d'un jugement.

Les marques du jugement: la modalisation

Catégories grammaticales :	La certitude :	Le doute :
Adverbes :	<ul style="list-style-type: none">- Sans doute- Bien sûr- Evidemment- Certainement-	<ul style="list-style-type: none">- peut-être- probablement- hélas !-
Verbes ou locutions adverbiales :	<ul style="list-style-type: none">- il faut- je crois- je soutiens- je maintiens- je pense- Rien n'est plus probable-	<ul style="list-style-type: none">- Il est probable (possible)que...- Il semble que...- Je ne crois pas que...- Je crains que...- c'est peu probable ...- l'emploi du conditionnel-

Activité 1.

A/ Soulignez les expressions mélioratives des énoncés suivants.

- a) «Candide fit l'exercice bulgari en devant le général de la petite armée avec tant de grâce, de célérité; d'adresse, de fierté, d'agilité, qu'on lui donna une compagnie à diriger.»
- b) «Pour moi, j'étais ravissante, j'étais la beauté, la grâce même.»
- c) «C'était un très beau jeune homme, le visage plein, assez blanc, haut en couleur, les lèvres vermeilles, l'air fier.»
- d) «les chemins étaient couverts ou plutôt ornés de voitures d'une forme et d'une matière brillante, portant des hommes et des femmes d'une beauté singulière.»

B/ Soulignez les expressions péjoratives des énoncés suivants.

- a) « Il parlait aux hommes avec le dédain le plus noble, portant le nez si haut, élevant si impitoyablement la voix, prenant un ton si imposant, affectant une démarche altière, que tous ceux qui les avaient tentés de le battre.»
- b) «la méchanceté des hommes se présentait à son esprit dans toute sa laideur; il ne se nourrissait que d'idées tristes.»
- c) « Le tendre amant Candide, en voyant sa belle Cunégonde rembrunie, les yeux éraillés, la gorge sèche, les joues ridées, les bras rouges et écaillés, recula trois pas saisi d'horreur.»
- d) «sa femme devenant tous les jours plus laide, devint à carême insupportable.»

Activité 2.

Relevez, dans un tableau, les expressions mélioratives, les expressions péjoratives, et les figures de style des énoncés suivants :

- a) « Les peuples du monde entier avançaient dans la lumière d'un jour nouveau pendant que nous stagnons au fond d'une obscurité semblable à une eau croupie qui déjà pue la vermine. »
- b) « Quant aux juifs, ils croupissaient dans les Mellahs. Ils étaient aussi misérables que les musulmans les plus misérables. Chacun suspectait l'autre de félonie, de mauvaise foi, de filouterie. »
- c) « Il faut se méfier des camelots qui passent. Ce sont des pilliers de patrimoine, des rapaces et des menteurs. Des mécréants ! Maudits soient-ils ! »
- d) « L'ignorance est aussi malsaine que la mécréance. »
- e) « On aimait cette femme dont on savait seulement qu'elle était une sainte. »

Activité 3.

A/ Soulignez la modalisation du jugement dans les énoncés suivants.

« Il y a certainement une traînée de souffre sous terre depuis Lima jusqu'à Lisbonne. »

« Rien n'est plus probable dit Candide. »

« Il est impossible que les choses ne soient pas où elles sont. »

« je soupçonne fort un révérend »

« Nous allons certainement être rôtis et bouillis. »

B/ Transformez ces énoncés afin de mettre en doute l'idée exprimée.

Activité 4.

A/ Donnez votre point de vue à propos :

- de Candide ;
- de la philosophie de l'optimisme ;
- du roman de Khair-Eddine.

B/ Modalisez votre jugement.

CORRIGE

Observation:

a)

1- « Qui fréquenterait un ancien tueur? Ses semblables sont morts depuis longtemps. Il est tout seul maintenant. Tout seul, certes, mais solide et dangereux, aussi dangereux qu'un cobra d'Egypte.»

2-«aussidangereuxqu'uncobrad'Egypte»: comparaison.Elleinsistesurl'aspect cruel du personnage.

b)

«Onétaitdevenufouàliermaiscettefoliepayait.Voilàpourquoijerejettecette humanitéavilie.»

1- Elle exprime un point de vue.

2-Ladifférenceestl'emplidelamodalisation:«entièrement».lelocuteurexprime un rejttotal.

Activité 1.

A/

a) «Candide fit l'exercice bulgarien devant le général de la petite armée avec tant de grâce, de célérité ; d'adresse, de fierté, d'agilité, qu'on lui donna une compagnie à diriger. »

b) «Pour moi, j'étais ravissante, j'étais la beauté, la grâce même. »

c) « C'était un très beau jeune homme, le visage plein, assez blanc, haut en couleur, les lèvres vermeilles, l'air fier. »

d) « les chemins étaient couverts ou plutôt ornés de voitures d'une forme et d'une matière brillante, portant des hommes et des femmes d'une beauté singulière. »

B/

a) « Il parlait aux hommes avec le dédain le plus noble, portant le nez si haut élevant si impitoyablement la voix, prenant un ton si imposant, affectant une démarche si altière, que tous ceux qui le saluaient étaient tentés de la battre. »

b) « la méchanceté des hommes se présentait à son esprit dans toute sa laideur ; il ne se nourrissait que d'idées tristes. »

c) « Le tendre amant Candide, en voyant sa belle Cunégonde rembrunie, les yeux éraillés, la gorge sèche, les joues ridées, les bras rouges et écaillés, recula trois pas saisi d'horreur. »

d) « sa femme devenant tous les jours plus laide, devint acariâtre et insupportable. »

Activité 2.

Expressions mélioratives :	Expressions péjoratives:	Figures de style :
<ul style="list-style-type: none"> - dans la lumière d'un jour nouveau ; - On aimait cette femme - elle était une sainte . 	<ul style="list-style-type: none"> - nous stagnons au fond d'une obscurité - ils croupissaient ; - Chacun suspectait l'autre de félonie, de mauvaise foi, de filouterie ; 	<ul style="list-style-type: none"> - d'une obscurité <u>semblable</u> à une eau croupie qui déjà puella vermine - <u>aussi misérables que</u> les musulmans les plus misérables;

	<ul style="list-style-type: none"> - - se méfier des camelots; - des pilleurs de patrimoine des rapaces et des menteurs. - - des mécréants ! - maudits soient-ils ! 	<ul style="list-style-type: none"> - L'ignorance <u>est aussi</u> <u>malsaine que</u> la mécréance.
--	---	--

Activité 3.

A/

- a) Il y a certainement une traînée de soufre sous terre depuis Lima jusqu'à Lisbonne.
- b) Rien n'est plus probable dit Candide.
- c) Il est impossible que les choses ne soient pas où elles sont.
- d) je soupçonne fort un révérend
- e) Nous allons certainement être rôtis et bouillis.

B/ (à titre d'exemple)

- a) Ilyapeut êtreunetraînéedesouffresousterredepuisLimajusqu'àLisbonne.

- b) C'est peu probable dit Candide.
- c) Je crains que les choses ne soient pas où elles sont.
- d) je soupçonne hélas un révérend
- e) Nous allons être probablement rôtis et bouillis.

Activité 4.

Accepter toutes les réponses possibles.

Séance 12 : Travaux encadrés.

Avoir des notions sur l'analphabétisme au Maroc.

(30 minutes)

Objectifs :

- Exposer les caractéristiques de l'analphabétisme au Maroc.

Contrainte :

- Faire préparer le travail à l'avance par un ou deux élèves.

Démarche :

- exposé;
- prise de notes;
- mise au point des notes.

Quelques repères :

1- Les statistiques.

Le taux d'analphabétisme a baissé à 38,45% contre 43% enregistrés lors du dernier recensement en 2004. Il était de 80% en 1960 et 48% en 1999.

Avec ses 12 millions de marocains, soit 3 femmes sur 5 au niveau national et 2 femmes sur 3 dans le monde rural et un enfant sur 3, le Royaume tient le haut du pavé en matière d'analphabétisme. Il se retrouve à la 123^{ème} place dans le classement des pays en terme de degré de développement humain.

Les analphabètes sont dans l'agriculture à hauteur de 59,8%, dans l'artisanat à 30,3% et les services à 26,9%. Cependant, la révélation de taille est ailleurs, 22,7%

des fonctionnaires de l'administration publique et des collectivités locales sont analphabètes.

Les disparités régionales sont importantes: la zone Taza-Hoceima-Taounate compte 59,3% d'analphabètes, la région de Casa 25,5 et celle de Rabata des taux inférieurs à 30%.

2- Les causes de l'analphabétisme.

- l'information n'est pas disponible pour tout le monde (le monde rural est très désavantagé dans ce domaine);
- les horaires des cours ne sont pas appropriés: la plupart des femmes ne peuvent s'y rendre car les cours ont lieu à la tombée de la nuit;
- le taux d'abandon scolaire est très important (sur 1000 élèves inscrits pour la 1^{ère} fois en 1^{ère} année du primaire, 620 arrivent à atteindre la 6^{ème} année et 380 quittent l'école avant ce niveau).

Les causes en sont :

- les circonstances individuelles ou familiales;
- le faible revenu des familles qui préfèrent faire travailler ses enfants;
- l'analphabétisme des parents qui a une attitude négative vis-à-vis de l'école;
- l'éloignement des écoles et des collèges;
- l'échec scolaire;
- les programmes non adaptés au contexte;
- l'inadaptation des structures;
- la démotivation....

3- Les conséquences de l'analphabétisme .

- l'analphabétisme affecte le comportement religieux et pousse même à la

- manipulation des esprits et au fanatisme;
- il touche les relations au sein de la famille et entre les générations;
- il provoque le chômage par manque de formation;
- il pousse à émigrer ;
- il fait augmenter le taux de la délinquance juvénile car les jeunes illettrés sont tentés par « l'argent facile » en pratiquant des activités illicites.

4- Les solutions.

- Au niveau du ministère de l'éducation nationale : création d'une direction de l'éducation non formelle. Elle a pour but de réinsérer dans le système des enfants dé-scolarisés et d'orienter les enfants plus âgés vers des formations qualifiantes ou vers la qualification professionnelle. La formation de cadres au niveau national a permis de transférer les compétences aux animateurs au niveau national.
- Au niveau local de nombreuses associations se chargent de l'alphabétisation des adultes et notamment des femmes.

Conclusion

Qualifié de guerre contre l'analphabétisme, le programme Massirat Al Nour, annoncé par le 1^{er} Ministre devrait ramener le taux d'analphabétisme à 20% en 2010 et une éradication totale en 2015. Un rêve battu en brèche par la réalité de l'enseignement et le manque de moyens mis en œuvre pour combattre ce fléau.

Références :

- *Zoom rassemblé par Abdelatif ElAzizi*
- *Lutte contre l'analphabétisme – Le Maroc mise sur l'éducation non formelle –*

PACA

- *Maroc : plus de 130 000 fonctionnaires analphabètes – Mohamed Chaoui pour l'économiste (20 avril 2007)*
- *L'abandon scolaire, problèmes sans frontières – jeunesse arabe.info*
- *L'avenir aujourd'hui – Abdellah BenAli*

Séance 13 : lecture analytique (1 heure)

Objectifs :

- Identifier la condition de la femme rurale à travers le roman;
- Comprendre l'implication du narrateur;
- Comprendre la valeur ethnographique de l'œuvre.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.

Support N° 1 : *Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine*

Chapitre I, page 9 « Dans l'étable, la vache avait fini de manger ... pour le thé qu'on consommait matin et soir. »

- Dans ce paragraphe, relevez les tâches qu'accomplissait la femme de Bouchaïb.
- Elle faisait les labours au mois d'octobre;
- Elle barattait le lait dès le matin;
- Elle faisait la corvée d'eau en allant aux puits deux fois le matin;
- Elle arrosait le massif de menthe.

Support N° 2 : *Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine*

Chapitre I, pages 7 - 8 « Ainsi le couple mangeait-il de la viande ...car aucun de ces êtres n'était exclu de sa destinée, pensait-il. »

- Que faisait la femme de Bouchaïb pour préparer son repas ?
- Elle allumait son brasero ;
- Elle plaçait un récipient en terre sur la braise ;
- Elle préparait soigneusement ses mets.

Support N° 3 : *Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine*

Chapitre I, page 11 « Ils mangèrent calmement en devisant ...- Que Dieu t'entende ! »

- A travers ce dialogue, relevez les activités de la femme de Bouchaïb.
- Elle s'occupait de la basse-cour ;
- Elle faisait la cuisine et le pain ;
- Elle s'occupait des moissons.

Support N° 4 : *Il était une fois un vieux couple heureux, Khaïr-Eddine*

Chapitre VI, page 43 « Au village, une petite minoterie commença ...plus de goût à la farine qu'elle produisait elle-même. »

- Que faisait la femme de Bouchaïb de ses céréales ?
- Elle continuait à les moudre à la main.

Synthèse :

- Quelles sont les activités de la femme de Bouchaïb :
 - quotidiennement, à la maison ?
 - de manière saisonnière, dans les champs ?
- Elle s'occupe des animaux domestiques;
- Elle traite la vache;

- Elle baratte le lait;
- Elle fait le pain;
- Elle prépare à manger.
- Elle moule le blé régulièrement;
- Elle fait les labours;
- Elle moissonne;
- Elle s'occupe du potager (légumes, menthe...).
- Cette description des activités de la femme rurale vous paraît-elle proche de la réalité ?
- Oui, mis à part que dans de nombreuses régions, c'est l'homme qui laboure.
- Le statut de cette femme est-il positif ou négatif?
- Dans une certaine mesure Khair-Eddine sublime cette femme en montrant toutes les tâches qu'elle accomplit mais en même temps il dénonce le statut de cette femme qui accomplit un travail énorme pendant que l'homme se repose.

BILAN DE LA SEQUENCE

- Quel rôle jouent les personnages principaux du roman et les dialogues?
- Les journées du vieux couple sont scandées par la cérémonie du thé ou la dégustation des repas. A cette occasion, les dialogues entre Bouchaib et sa femme ou d'autres personnages sont des prétextes à des commentaires sur les traditions, le monde qui les entoure et le modernisme. Ces deux personnages gardiens des traditions, mettent en valeur une vie saine, heureuse et contemplative.
- A quoi est due la valeur ethnographique de l'œuvre?
- La valeur ethnographique du roman est due:
 - à son ancrage dans le réel (lieux, temps...);

- au fait qu'il véhicule une culture et des valeurs à la fois marocaines, musulmanes et berbères.
- Comment l'auteur montre-t-il son empreinte à travers son œuvre?
- L'empreinte de l'auteur se fait à travers:
 - la défense de la culture berbère et surtout du Sud qui est souvent magnifié;
 - la mythification des vieillards qui sont porteurs de la culture des anciens;
 - la sublimation de la femme berbère;
 - la défense de la langue berbère.

SEQUENCE II

- Comprendre les transformations en œuvre dans la vallée et leur impact sur la pérennité culturelle et sociale des habitants.
- Identifier les caractéristiques de la poésie chantée contemporaine ;
- Produire des écrits comportant un croisement de regards, rédiger un compte rendu, un rapport et un procès verbal.

Séance 1 : lecture analytique. (1 heure)

Objectifs :

- Identifier les transformations architecturales;
- Comprendre les effets de ces transformations.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.

Support : Chapitre I, p 5 - 6

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Qu'y a-t-il de plus fascinant et de plus inquiétant que des ruines qu'elle venait d'un village lointain, d'une autre montagne sans doute. »

1- Identifier les transformations architecturales.

- Par quoi s'ouvre le récit ?
- Par une interrogation.
- Sur quel aspect de la vallée porte cette interrogation?
- Sur ce qu'elle a de plus fascinant, sur son aspect architectural.
- Quand ?
- Autrefois, au temps où la vallée vivait au rythme des saisons...
- Par quoi se caractérise l'architecture de cette vallée?
- Par les ruines récentes des anciennes demeures.
- Comment comprenez-vous les deux adjectifs employés pour qualifier ces ruines?
- Fascinantes par leur beauté et par cette nostalgie obsédante du pays natal;
- Inquiétantes par ce regret mélancolique et ce désir insatisfait de ce que l'on a pas connu, de ce qui est révolu ou de ce qui n'est plus.
- Que sont devenues les anciennes demeures?
- Un triste amas de décombres.
- Quels sentiments éprouve le narrateur devant ces ruines?
- Il éprouve du regret et de la tristesse.
- Par quoi se caractérise la nouvelle architecture de la vallée?
- Par de nouveaux édifices.
- Qu'est-ce qui caractérise ces nouveaux édifices ? Relevez le champ lexical justifiant votre réponse.
- La richesse et la modernité.
- « Villages somptueuses, palais et complexes ultramodernes, bâtiments riches et ostentatoires »
- Relevez au chapitre III, page 18, les changements subis par un autre édifice.
- « Cette mosquée, aujourd'hui désaffectée, a été remplacée par un édifice en

béton doté de panneaux solaires et situés sur les sols fermes et non plus sur la roche granitique.»

2- Comprendre les effets de ces transformations.

- A votre avis, quelles ont été les répercussions de ces changements architecturaux dans cette vallée?
- Les changements se sont accompagnés, sans doute, de mutations au niveau du mode de vie, ce qui a engendré la restriction des terres de culture ou des forêts et par conséquent des changements climatiques.

PROLONGEMENT:

Etudiez les autres aspects de ces changements architecturaux dans la vallée dans les passages suivants :

- **Chapitre V, pages 39 – 40** « La première maison en béton apparut près du cimetière après l'Indépendance... de cette modernité qui était entrée ici du jour au lendemain.»
- **Chapitre XVII, page 100**, « Le magasin du village, qui s'était considérablement agrandi ... Cela le rendait suspect aux yeux des Anciens. »

Séance 2 : lecture analytique. (1 heure)

Objectifs :

- Identifier l'aspect positif de l'émigration dans la vie de la vallée;
- Identifier l'aspect négatif de l'émigration dans la vie de la vallée;
- Comprendre les effets de cette émigration.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.

1- Identifier l'aspect positif de l'émigration dans la vie de la vallée.

Support N° 1: Chapitre I, p 7 - 6

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Il avait une échoppe à Mazagan ... Tout aussi intéressé que le vieux couple. »

- Qu'avons-nous appris sur Bouchaïb dans le passage précédent?
- C'est un ancien émigré. « L'homme avait longtemps sillonné le Nord et même une partie de l'Europe. » (page 6)
- Avait-il rompu ses relations avec le Nord ?
- Non, il avait une échoppe à Mazagan.
- Que représentait, pour le vieux couple, cette échoppe ?
- C'était un moyen de subsistance : « il l'avait donnée en gérance à un garçon d'un autre canton qui lui envoyait régulièrement un mandat, de quoi vivre à

- l'aise dans ces confins où l'on pouvait se contenter de peu. »
- Lisez, dans le chapitre IV, page 32, le passage montrant l'importance du Nord pour les habitants de la vallée.
 - « Mais l'argent vient toujours du Nord ... et celui qui n'a personne là-bas n'arien ici non plus. Heureusement que j'ai cette échoppe à Mazagan... »
 - A partir de ces extraits, comment apparaît l'émigration pour cette région ?
 - Elle apparaît comme indispensable à l'existence de la vallée elle-même en maintenant les conditions de résistance à l'attrait que la ville exerce sur les paysans.

1- Identifier l'aspect négatif de l'émigration dans la vie de la vallée.

Support N° 2: Chapitre I, p 45 - 46

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khair-Eddine.

« Là-dessus, on passait à autre chose A ces jeunots nés ici mais changés par la ville. »

- D'après ce passage, à quel autre aspect de cette mutation allait-on assister?
- Al'introduction de l'alcool et d'autres produits prohibés dans le village.

Qui a introduit ces produits ? Comment sont qualifiés ces personnages?

- Les jeunes: « des jeunes nés au village mais changés par la ville »;
- Une jeune fille « dépravée, maudite, sans foi »;
- Des jeunes qui ont « beaucoup d'esprit et de l'audace ».
- Pourquoi ces jeunes sont-ils au village?
- Ils sont en vacances d'été car ils habitent en ville.
- Qu'ont-ils fait?
- Ils ont mis une caisse de bière à rafraîchir dans un puits mais un vieillard en a bu en croyant que c'était de la limonade et il a fait scandale à la mosquée.

- Comment peut-on qualifier le comportement de ces jeunes?
- Ils sont irrespectueux des coutumes.
- Le vieux, en tant qu' «anfouss », les a-t-il dénoncés ? Pourquoi?
- Non, pour plusieurs raisons:
 - il buvait lui-même autrefois;
 - pour lui, les enfants ne sont pas coupables: «C'est la faute de leurs parents qui vendent du vin dans leurs épiceries : un moyen de s'enrichir rapidement »

Support N° 3: Chapitre VIII, p 59 - 61

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khair-Eddine.

« Ces enfants nés en Europe sont les pires qui soient .. Je n'en suis pas si sûr. »

- Quelle est la deuxième catégorie d'émigrés ? identifiez leurs caractéristiques dans le dialogue du vieux.
- Les enfants nés en Europe.
- « ce sont les pires qui soient »;
- « ils ne respectent pas les morts »;
- « profanent les tombes »;
- « ne connaissent pas la langue maternelle »;
- «saccagent les cultures»;
- « ressemblent à des voyous »;
- «cesontdesdiablotins...commelescharognards».
- Quel jugement porte le couple sur ces jeunes?
- C'est un jugement sévère.
- Avec leur comportement, ces jeunes arrivent-ils à rentrer en contact avec les habitants de leur pays d'origine ? Pourquoi?

- Non, c'est la rupture totale avec le village.
- A un niveau de la langue: ils parlent l'argot;
- A un niveau des normes sociales: ils ne partagent pas les valeurs culturelles du village.

Support N° 4: Chapitre XXV, p 138 - 139

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Merci, mon ami. Mais parlons d'autre chose Or la plupart des maghrébins immigrés sont de parfaits illettrés. »

- Qui sont les personnages ? A quelle occasion se sont-ils retrouvés?
- Bouchaïb a reçu son vieil ami de France Radwane qui est revenu au village après presque trente ans d'exil total. C'est l'occasion de présenter un exemple d'émigré qui a réussi
- De quoi parlent-ils?
- Ils évoquent la situation actuelle des immigrés en France.
- Quelle description a donnée Radwane des immigrés en France?
- Une image très défavorable: ils chôment, se droguent, volent et agressent...
- Est-ce que Radwane connaît la même situation ? Justifiez votre réponse.
- Non, il a réussi: « Personnellement, je suis loin de ces problèmes »; « je suis un bon citoyen respectueux des lois et de la République ».
- Quels sont les problèmes rencontrés par les immigrés maghrébins?
- Ils sont foulés, traqués, ils subissent le racisme, ils sont sans papiers, sans domicile fixe.
- Quelle est l'origine de ces problèmes?
- L'ignorance, ils sont illettrés.
- Que provoque cette situation chez le vieux?
- La colère, l'indignation: « Et il y a encore des fous qui veulent aller en France! »

Support N° 5: Chapitre IX, p 68

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Le printemps prochain sera agité. Il y aura encore des mariages. Mais d'un vieux veuf qui pourrait les sortir de là. »

- Quel autre changement connaît le village?
- Lesjeunesfillespauvresnesemariantplus.
- Pour quelles raisons ?
- Les garçons émigrent en ville et se marientlà-bas.
- Quel effet ce phénomène peut-il avoir sur le village ?
- Lastagnationdumarchéconjugallocaletlechangementdelasociétéquise féminise.

Synthèse :

- Comment le phénomène de l'émigration affecte-t-il le village?

Négativement :

- rupturecomplèteavecleshabitantsduvillage(incommunicabilité);
- déracinement et acculturation;
- pertedelalanguematernelleetdestraditions;
- stagnation du marché conjugal;
- naissance d'une nouvelle forme de richesse : lesparvenus.

PROLONGEMENT :

Complétez l'étude du phénomène de l'émigration et de ses effets par la lecture et l'analyse des passages suivants:

- chapitre VIII, pages 58-59;
- chapitre XXVII, pages 150-151.

Séance 3 : Travaux encadrés.

Avoir des notions sur l'émigration marocaine. (30 minutes)

Objectifs :

- Exposer les caractéristiques de l'émigration marocaine;
- Comprendre l'importance du phénomène, ses causes et ses conséquences

Contrainte :

- Faire préparer le travail à l'avance par un ou deux élèves.

Démarche :

- exposé;
- prise de notes;
- mise au point des notes.

Quelques repères :

Le Maroc est un pays migratoire important, durant la première moitié du XX^e siècle, il fut un pays d'immigration, accueillant des flux migratoires importants en provenance des pays européens. Depuis les années 60, le flux s'est inversé et le Maroc est devenu un pays d'émigration.

1- Historique du phénomène.

Les premiers mouvements migratoires datent de bien avant le 19^{ème} siècle, les destinations des migrants étaient principalement les pays de l'Afrique du Nord, le Sénégal ou le Moyen Orient. Jusqu'à l'Indépendance du pays, le Maroc a surtout été

un pays d'immigration (en 1952, les étrangers représentaient 5% de la population marocaine).

Après l'Indépendance, l'émigration va connaître un développement important à partir des années soixante. Elle était essentiellement masculine et individuelle.

Un certain nombre de facteurs étaient à l'origine de cette évolution :

- les besoins pressants de main-d'œuvre dans les pays européens après le conflit mondial;
- la signature d'un certain nombre de conventions de main-d'œuvre et de sécurité sociale avec les principaux pays d'accueil;
- l'envoi de représentants pour le recrutement d'une main-d'œuvre essentiellement rurale.

A partir de 1974, la crise dans les pays européens à la suite du premier choc pétrolier et la montée du chômage vont être à l'origine d'un renversement des politiques migratoires ce qui va entraîner un ralentissement des flux des marocains vers l'Europe.

Cette politique restrictive est accompagnée de l'apparition de 5 formes d'émigration:

- l'émigration dans le cadre de regroupement familial. Ce processus a changé la finalité du projet migratoire qui de provisoire devient définitif;
- l'émigration saisonnière qui s'est amplifiée vers les années 80 en réponse à une demande accrue de la main-d'œuvre dans l'agriculture, le bâtiment et la restauration.

A partir de la moitié des années 80, l'émigration féminine a connu un développement important, elle devient individuelle et autonome.

Depuis 1990, les flux d'émigration vers les pays d'accueil traditionnels sont fortement régressés à cause:

de la convention d'application des accords de Schengen (établissement de visas, de contrôles rigoureux aux frontières,...)

Mais, ces mesures ont eu des effets pervers car ils ont engendré une forte émigration illégale.

D'autre part, on a vu naître une émigration élitiste. Ce nouveau profil de migrants coïncide avec le mode de croissance des pays du Nord qui utilise de plus en plus de matière grise venant du Sud.

2- Evaluation quantitative du phénomène.

Le phénomène est difficile à évaluer en raison du nombre important des naturalisés et de l'importance des clandestins.

La communauté marocaine à l'étranger :

- 86% en Europe dont la majorité en France (48%);
- 9% dans les pays arabes (Afrique du Nord, Arabie saoudite, Emirats);
- 5% en Amérique et autres

L'évolution historique et l'évaluation quantitative montrent l'importance du fait migratoire qui est devenu au Maroc un phénomène de société voire même de culture.

3- Les causes de l'émigration.

A/ Les facteurs économiques.

- le PIB par habitant dans les pays de l'Union européenne est 17 fois plus élevé qu'au Maroc qui attire la plupart des migrants;
- la différence de salaire demeure un facteur motivant pour s'expatrier (le salaire

- minimum agricole garanti ou interprofessionnel garanti est 3 à 5 fois plus élevé);
- l'émigration est considérée par de nombreuses familles comme un investissement en soi (une personne travaille à l'étranger afin d'assurer la subsistance de toute une famille);
- le chômage qui frappe de plus en plus le Maroc et surtout le chômage des jeunes en ville (68% des chômeurs ont moins de 30 ans) ainsi que celui des chômeurs diplômés (19% des chômeurs) pousse les jeunes à vouloir s'expatrier.

B/ Les autres facteurs.

- l'image de la réussite sociale que les émigrés affichent pendant les vacances annuelles au pays cultive le rêve d'émigrer;
- la révolution de la communication grâce à la parabole permet aux couches déshéritées d'être transportées dans un monde magique qui cultive en eux le désir d'émigrer;
- la proximité géographique de l'Europe (14 Kms);
- les opérations de régularisation des clandestins dans les pays d'accueil renforcent la détermination de certains à tenter l'aventure.

4- La situation des immigrés dans les pays d'accueil .

- Sur le marché du travail, la discrimination engendre des taux de chômage des marocains largement supérieurs à ceux des nationaux;
- Dans les autres espaces publics, le racisme se développe également;
- Les émigrés subissent une ségrégation tant sociale que spatiale (quartiers d'habitation):
- Sur le plan politique, le phénomène se manifeste par le renforcement des partis d'extrême droite dans de nombreux pays d'Europe;
- A l'intérieur des familles d'émigrés se posent des problèmes culturels dus à l'incompréhension des jeunes vis-à-vis de leurs parents et de leur

culture d'origine.

5- Les conséquences de l'émigration sur l'économie marocaine.

- Les transferts de fonds constituent une source appréciable de devises pour les finances marocaines (de 1970 à 2001, le volume des transferts officiels a été multiplié par plus de 113 fois);
- L'investissement affecte surtout l'immobilier car l'acquisition d'un logement représente pour l'émigré, en plus de la marque de la réussite sociale, une sécurité lors du retour au pays;
- Certains émigrés d'origine rurale investissent dans l'agriculture en permettant à leur famille d'agrandir le domaine familial;
- Les autres investissements se font dans le commerce;
- Mais, sur le plan des cadres, la fuite des cerveaux marocains oblige le pays à payer à prix d'or des experts étrangers pour remplacer leurs propres ressortissants étrangers.

Référence :

«L'émigration marocaine: un enjeu majeur dans la relation entre le Maroc et l'Union européenne» de Mohamed Khachani, président de l'AMERM

Séance 4 : lecture analytique. (1 heure)

Objectifs :

- Identifier les différents aspects de la modernité dans la vallée;
- Comprendre l'impact de cette modernité sur les pratiques quotidiennes.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.

1- Identifier les différents aspects de la modernité dans la vallée.

Support N° 1: Chapitre V, p 39

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Les maisons qui se trouvaient tout en haut du village furent les premières à subir les conséquences directes de cette modernité L'ennuyeux, c'est qu'elles ont plutôt tendance à empirer. »

- Quels sont les différents aspects de la modernité dans ce passage?
- Les pompes à eau;
- Les postes de radio;
- Les moyens de transport : vélos, bus...
- Quelles sont les conséquences de l'introduction de ces objets modernes dans la vie des villageois ?
- Les conséquences sont à la fois positives et négligées:
- les femmes ne s'épuisent plus à tirer l'eau du puits à la force du poignet pour irriguer le

potager ;

- la cacophonie des radios altère les bruits naturels de la campagne;
- les moyens de transport modernes remplacent les mules et les ânes, mais avec eux disparaissent les coutumes et les traditions (déplacement convivial vers le souk).
- Comment le vieux juge-t-il ces changements ? Justifiez votre réponse par le champ lexical.
- Il les juge de manière négative: «cacophonie», «grésillement», «assistait avec tristesse», «insidieux».
- Est-il favorable à la modernité ? relevez la phrase qui exprime son attachement aux traditions.
- Visiblement non. «Jusqu'à la garde de la tradition».
- Comment se justifie-t-il ?
- C'est une modernité superficielle qui ne s'accompagne pas d'une évolution des mentalités.
- Qu'en pensez-vous ?
- Accepter toutes les réponses valables.

2- Comprendre l'impact de cette modernité sur les pratiques quotidiennes.

Support N° 2: Chapitre I, p 43

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Au village une petite minoterie commença de fonctionner.... Que ne les ont-ils donc pas laissées tranquilles ici ! »

- Quel changement a apporté la minoterie dans les pratiques quotidiennes des femmes du village ?
- Elles ne moulaient plus les céréales à la maison.

- Est-ce que la femme de Bouchaïb agissait comme les autres femmes?
- Pourquoi ?
- Elle continuait à moudre le blé à la main, à la maison parce que la farine avait plus de goût et cette sorte d'activités sportives la maintenait en forme.

Synthèse :

- Que pouvez-vous conclure de l'attitude du vieux couple à partir de ces deux extraits ?
- Le vieux couple refuse toute forme de modernité et reste attaché aux traditions.
- Lisez le passage des pages 116 – 117 : « En rentrant, il trouva sa vieille épouse occupée à plumer des perdreaux ... et des machines maléfiques. »
Dites ce qui a changé ? Pourquoi?
- La femme de Bouchaïb va se rendre à la minoterie pour moudre le grain parce qu'elle n'a plus la force de tourner la meule.

Support N° 3 : Chapitre XIV, p 86 - 87

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Comme les choses vont vite ! se dit le vieux.... Ça s'impose déjà assez violemment, quediabla ! »

- Que fait le vieux au début du passage?
- Ils'exclament de la rapidité des changements autour de lui.
- Quels sont les nouveaux aspects de la modernité cités dans ce passage?
- L'électricité, la télévision, la parabole, la vidéo, la voiture.
- Par qui sont introduits ces changements dans le village?
- Par les riches.
- Quel jugement porte le vieux sur cette modernité ? Justifiez votre réponse par

les phrases du texte.

- Le vieux adu mal à s'adapter à cette modernité, il a le jeu trop rapide et bruyant.
- « Adieu la lampe à huile, les bougies »;
- « ... tout chamboulé en un éclair... »;
- « Personnellement je préfère ma vie simple à tout cet apage »;
- « la modernité est contre moi ».
- Quel sentiment éprouve le vieux devant ces changements?
- Il éprouve du regret devant la rapidité de ces changements.
- Les villageois ont-ils le choix d'accepter ou non cette modernité ? Justifiez votre réponse par les phrases du texte.
- Non, « Ça s'impose déjà assez violemment, que diable ! »

Lisez les pages 100 – 101 et dites comment la modernité s'est imposée peu à peu au village.

Les gens s'approvisionnent aux magasins du village et abandonnent le souk hebdomadaire.

Support N° 4 : Chapitre XVI, p 97 - 98

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« Mais sais-tu une chose, au moins ? Ce n'est donc pas le village qui crève, non ! C'est son âme. »

- De qui est-il question dans ce passage?
- D'Amzil, le forgeron d'origine malienne qui fabrique des ustensiles de cuisine, des outils pour la campagne.
- Qu'est-il arrivé à cet homme ? Pourquoi?
- Il n'a plus de ressources pour vivre.
- Il a subi les conséquences de la modernité:

- les gens achètent tout au souk;
- il n'y a plus d'ânes ni de mulets à ferrer à cause des voitures et des vélos ;
- les ustensiles sont désormais fabriqués en plastique et en aluminium ;
- les objets de série importés de l'Europe ou de l'Asie ont remplacé les objets artisanaux

En conséquence, certaines coutumes se perdent et certains métiers artisanaux disparaissent.

- Comment ce personnage arrive-t-il à vivre?
- De la charité de quelques personnes généreuses comme HajLahcène.
- Comment Bouchaïb réagit-il face à la disparition de certains métiers?
- Il éprouve du regret, de la désolation. « Il adonc fermé la forge . . . C'est son âme. »
- Qu'est ce que Bouchaïb entend par « l'âme du village »?
- C'est son identité, son patrimoine culturel.

PROLONGEMENT :

Comparez ce passage aux passages suivants :

Chapitre XVIII, pages : 103-104 ;

Chapitre XXIII, pages 126-127.

Support N° 5 : Chapitre XXV, p 139 -

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr-Eddine.

« - La région a drôlement changé, dit Radwane Si les mentalités ne changent pas, ça ne s'améliorera pas, dit Radwane. »

1- Identifier la situation d'énonciation

- Qui parle ? A qui ?
- Radwane, parle à son vieil ami Bouchaïb à qui il est venu rendre visite.

- Où ? Quand?
- Un matin, chez Bouchaïb.
- De quoi ?
- De la modernisation du village.

2- Comprendre l'analyse de la modernité.

- Quel constat Radwane a-t-il établi?
- La région s'est modernisée et a changé.
- Quel sens a l'adverbe « drôlement » dans cette phrase?
- « extrêmement », « énormément » pour montrer l'intensité et les changements importants du village.
- Comment le vieux réagit-il à ce constat?
- Il analyse la situation du village.
- Comment qualifie-t-il la modernité de son village ? S'agit-il d'un jugement positif ou négatif?
- Il la qualifie de « fanfaronne » c'est-à-dire vantarde, c'est un jugement défavorable.
- Quelle figure de style emploie-t-il pour caractériser cette modernité?
- Une métaphore : la modernité est comparée à une couche de mauvaise peinture.
- Quelle est la « vraie nature » de cette modernité?
- Derrière cette modernité se cache la mise à terre et la perte des valeurs et des traditions.
- Que va devenir le village d'après le vieux?
- Un désert.
- Quelle mise en garde formule le vieux à la fin?
- Si le village continue à perdre son identité, sa culture et ses traditions, il finira dans un gouffre monstrueux.
- Quelle solution préconise-t-il?

- Il faut changer les mentalités.
- Quel est le point de vue de Radwane?
- Il est d'accord.

BILAN:

La modernité affecte les pratiques quotidiennes, menace certains métiers artisanaux et met en péril l'identité culturelle du village. Mais le vieux et sa femme veillent au maintien de la tradition en bannissant tout changement sauf ceux qui seraient justifiés par la rationalité et le bon sens.

Réflexion :

- Etes-vous du même avis que le vieux ou plutôt favorable à la modernité?
- Justifiez vos réponses.
- Citez quelques exemples de métiers artisanaux menacés de disparition dans votre ville.

Séance 5 : Production écrite (1 heure)

Objectif :

- Comprendre et produire des écrits comportant un croisement des regards.

Support : Chapitre VII, p 110 111

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed KhairEddine.

« Même le Vieux Bouchaïb, qui pourtant en avait vu d'autres, Or, seul l'Etat a les épaules assez robustes pour supporter ce poids considérable. » p : 54, 55, 56.

Activité 1.

- identifiez les points de vue contenus dans ce passage. Comment les distinguez- vous?
- Sur quoi portent-ils?
- Relevez-les dans un tableau et dites ce que vous remarquez.

Activité 2.

Sur le même modèle, rédigez un texte dans lequel vous rapporterez deux points de vue opposés concernant le regard que les vieux portent sur les jeunes et le point de vue des jeunes eux-mêmes.

Point de vue N°1 :	Phrase de transition :	Point de vue N°2 :
Comment les vieux voient les jeunes. « Les jeunes ...	«Voilà pourquoi les vieux n'arrivent pas à comprendre les jeunes.»	Le point de vue des jeunes eux-mêmes. « Nous...

Et/ Ou

Sur le même modèle, rédigez un texte dans lequel vous rapporterez deux points de vue opposés concernant le regard que les bons élèves portent sur les élèves paresseux et le point de vue des élèves paresseux eux-mêmes.

Point de vue N°1 :	Phrase de transition :	Point de vue N°2 :
Comment les élèves brillants voient les élèves paresseux. « les élèves paresseux	«Voilà pourquoi les élèves brillants, toujours fiers de leurs résultats ne Supportent pas les paresseux. »	Le point de vue des élèves paresseux sur eux mêmes. « Nous...

Activité 3. (A donner hors classe)

Sur le même modèle, rédigez un texte dans lequel vous rapporterez deux points de vue opposés sur le problème de l'émigration clandestine vue par les jeunes comme un « Eldorado » et vue par les adultes comme étant une aventure dangereuse.

Corrigé:

Activité 1.

- Ilyadeuxpointsdevuedanscepassage.:celuiduvieuxetceluidesparvenus
Lesguillemetspermettentdedistinguerle2^{ème}pointdevue.
- Le 1^{er} point de vue nous explique « pourquoi ces parvenus qui connaissaient à présent le luxe étaient si près de leurs sous » et dans la 2^{ème} partie du passage,
lenarrateurdonnelaparoleauxparvenuspourqu'ilsse défendentetsejustifient.
Lepassageentrelesdeuxpointsdevuesefaitdirectementparlaphrase: « Voilà pourquoi... »

Les parvenus vus par le vieux Bouchaïb	Les pauvres vus par les parvenus
<ul style="list-style-type: none">- « ces gens qui venaient faire étalage de leurs richessesau compte-goutte » ;- « Ils ne donnaient rien de bon cœur » ;- « Ils avaient peur de tout perdre et de retomber dans la misère de jadis » ;.....	<ul style="list-style-type: none">- « des paresseux qui devraient faire comme eux » ;- « Nous donnons la zakat... » ;- « Nous donnons nos impôts » ;- « Nous ne sommes pas l'Etat».

Séance 6 : lecture analytique. (1 heure)

Objectif :

- Comprendre l'impact de la perte des objets d'art dans la vallée.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.

Support : Chapitre VI, p 4445

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khaïr Eddine.

« Certes. Comme je l'ai toujours dit, La foi inébranlable des anciens. »

1-Comprendre la structure du passage et dégager la situation d'énonciation.

- Quelle est la structure de ce passage ?
- Un dialogue – un récit un dialogue.
- Lisez les dialogues et identifiez la situation d'énonciation.
- Qui parle ? Le vieux
- A qui ? A sa femme.
- Où ? chez eux
- De quoi ? Le vieux met sa femme en garde contre les trafiquants d'objets d'art.

2-Comprendre le contenu des dialogues.

- Dans le 1^{er} dialogue, identifiez le fait concédé et la réfutation

Moyen de la concession :	Fait concédé :	Moyen de la réfutation :	Réfutation :
Certes	Nous sommes les garants de la tradition	Mais	Veille bien sur ces pièces d'argent

- Que contient la réfutation ?
- Une mise en garde contre les trafiquants.
- Dans un tableau relevez dans le passage :
- les expressions caractérisant les trafiquants ;
- la nature des objets d'art ;
- les moyens de la mise en garde.

Caractérisation des trafiquants :	Objets d'art :	Moyens de mise en garde :
<ul style="list-style-type: none"> -Des camelots ; -Des pillleurs de patrimoine ; -Des rapaces ; -Des menteurs; -Des mécréants -Des vandales : -Des bandits ; -Des gredins ; -La crapule. 	<ul style="list-style-type: none"> -les anciens coffres de bois ; -des bijoux rares; -des vieux coffres précieux légués par les ancêtres ; -les vestiges archéologiques ; -des pièces de monnaie anciennes. 	<ul style="list-style-type: none"> -veille bien ; -il faut se méfier; -ne leur montresurtout pas ce que tu possèdes.

- D'après le tableau, quel sentiment éprouve le vieux envers ces trafiquants,
- Il les méprise.
- Relevez l'expression qui justifie leurs actes.

- « Les gens ont changé, seul l'argent compte pour eux. »
- Que montre cette expression?
- Le profit matériel prime sur les valeurs morales.
- Par quels autres moyens le vieux met-il en valeur l'adoration de l'argent par ces trafiquants?
- La répétition : « Ils ne respectent plus que l'argent, l'argent, encore l'argent ».
- L'hyperbole: « Ils vendraient tout pour de l'argent. C'est le culte du veau d'or. »
- D'après le vieux, qu'est-ce qui oppose ces gens aux anciens ?
- C'est la foi.

3-Comprendre le contenu des dialogues.

- Par quoi ce caractérise ce récit ?
- C'est un récit à la 3ème personne, au passé simple et à l'imparfait.
- Comparez les dialogues avec ce récit, que remarquez-vous ?
- Ils se complètent, ils traitent du même sujet, parfois même ils se répètent.
- Relevez la phrase du récit qui justifie le comportement du vieux.
- « Bouchaïb avait donc mille raisons de mettre en garde son épouse contre les camelots. »

Synthèse :

- Quel est l'impact de la perte des objets d'art dans la vallée?
- Avec la perte des objets d'art, la vallée perd sa mémoire, son identité culturelle et les témoins de son passé.
-

Séance 7 : lecture analytique. (1 heure)

Objectif :

- Comprendre la symbolique du départ du dernier troupeau de la vallée.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.

Support : Chapitre XIX, p 110 111

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed KhaïrEddine.

« Le dernier symbole de jadis est tombé, dit le Vieux et du comportement insensé des hommes. »

1- Identifier la situation d'énonciation.

- Où se situe ce passage par rapport à l'œuvre?
- Dans la dernière partie, après la vente du dernier troupeau de la vallée par ses propriétaires devenus riches en ville.
- Qui parle ? A qui ?
- Bouchaïb à sa femme.
- Où ?
- Chez eux.
- De quoi ?

- Du départ du dernier troupeau et de ce qu'il symbolise.

2- Comprendre la symbolique du départ du dernier troupeau de la vallée.

- Les personnages partagent-ils le même avis?
- Non, pour le vieux, le troupeau est un symbole mais pour la vieille, non.
- Comment le vieux justifie-t-il son point de vue ? Relevez la figure de style employée pour décrire la symbolique de ce départ.
- « Jadis, l'ancêtre était à la tête d'un immense troupeau le jour où il avait fondé le village, son départ marque donc la fin, l'effondrement de la vallée.
- « Le grand ancêtre est venu s'installer ici à la tête d'un immense troupeau, d'où cette tradition qui s'écroule, aujourd'hui comme un château de cartes. » c'est une comparaison.
- Sur qui porte la discussion par la suite ?
- Sur le grand Ancêtre.
- Que représente le personnage dont on parle ?
- C'est un ancêtre mythique dont on ne connaît pas grand chose faute de documents. On sait seulement qu'il est venu du Sahara.
- Ceci est-il vraiment important pour le vieux ? Qu'est-ce qui justifie son intérêt pour l'avenir?
- Non, c'est l'avenir qui le préoccupe surtout l'acte d'écrire de la poésie car c'est un moyen de rêver, de s'échapper dans l'imaginaire afin d'échapper à une réalité pauvre en merveilles. Il cherche à « se libérer des entraves terrestres et du comportement insensé des hommes. »

Réflexion :

- Comment comprenez-vous cette conception de la poésie ?
- Qu'en pensez-vous ?

Séance 8: lecture analytique. (1 heure)

Objectif :

- Comprendre le cri d'espoir à la fin de l'œuvre.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire lire le texte;
- cours dialogué;
- prise de notes.

Support : Chapitre XIX, p 110 111

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khair Eddine.

« Non ! L'eau ne manquera pas. Dieu ne permettra pas ça. La fin de l'œuvre. P : 151-153

1- Situer le passage et identifier les indices de l'énonciation.

- Où se situe ce passage?
- Il se situe à la fin de l'œuvre, dans le dernier chapitre.
- Qui parle?
- Le vieux.
- Identifiez les indices de l'énonciation.
- L'emploi du «je», le temps du discours, les types de phrases interrogatives et exclamatives, les déictiques: «aujourd'hui, ici».

2- Comprendre les thèmes du passage.

- Sur quels thèmes revient le vieux dans ce passage?

- La sécheresse, l'exode, la ville, les parvenus...
- Existe-t-il un rapport entre ces thèmes?
- Il existe un rapport de cause à effet.
- Quel est le problème le plus important?
- Le départ des villageois en ville.
- Quelles en sont les causes et les conséquences?
- Les causes sont la sécheresse et le manque d'eau et les conséquences sont l'abandon des terres et le chômage.
- Quelles figures de style caractérisent la ville?
- Les métaphores:
 - « une bombe à retardement »;
 - « un volcan endormi qui peut se réveiller à n'importe quel moment ».
- Comment le vieux considère-t-il le départ des villageois?
- Comme une « déchéance », « l'abandon de toute dignité ».
- Quel est l'objectif du vieux dans ce passage?
- Il cherche par tous les moyens à persuader et à convaincre les habitants du village de s'attacher à la terre et de ne pas quitter leur village pour aller s'installer en ville.
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour convaincre?
- Les stratégies argumentatives et oratoires:
 - o le raisonnement logique;
 - o les procédés oratoires: phrases interrogatives et exclamatives;
 - o les figures de style.

Synthèse :

- Que constitue ce passage à la fin de l'œuvre ?
- C'est à la fois un **mise en garde** « gare à celui... », « Que ceux qui veulent

.... » et **un cri d'espoir** : « Tôt ou tard, un orage éclatera et le tour sera joué », « ce puits creusé par les ancêtres peut fournir de l'eau si on le creuse encore ».

- Quel est l'état d'âme du narrateur?
- Par ce texte, il exprime sa révolte et son attachement à sa région. La sagesse du vieux Bouchaïb que le narrateur a fait sienne vers la fin de sa vie, semble semblable à celle de l'Ecclésiaste.
- Quelle comparaison clôt le passage ?
- La comparaison avec l'Ecclésiaste.*

* **L'Ecclésiaste** : livre de la Bible qui exprime une philosophie désenchantée. Tout est décevant : la science, la richesse, l'amour, la vie même. Celle-ci n'est qu'une série d'actes décousus et sans portée qui s'achève par la vieillesse et la mort. Il faut se consoler en cueillant les joies modestes que peut donner l'existence et accepter les épreuves et les joies que Dieu nous envoie.

Séance 9 : lecture transversale. (1 heure)

Objectif :

- Comprendre la portée de l'écriture poétique de Bouchaïb dans l'œuvre.

Pré requis :

- connaître l'œuvre.

Démarche :

- faire préparer le travail à l'avance.

Support :

Il était une fois un vieux couple heureux, Mohammed Khair Eddine.

Contrainte :

Donner le travail à l'avance à un groupe d'élèves.

Consignes de travail :

Répondez aux questions suivantes en cherchant les réponses à travers le roman.

- Qui était Bouchaïb ?
- Qu'écrivait-il ?
- A qui Bouchaïb a-t-il confié ses poèmes ? Comment étaient-ils considérés ?
- Que racontait la poésie de Bouchaïb ?
- Quelle a été la réaction de sa femme ?
- Comment le vieux travaillait-il ?
- Comment se sentait-il quand il travaillait ?
- Que symbolise l'histoire du saint racontée par le vieux ?
- Que symbolise l'histoire du saint racontée par le vieux ? Qu'a proposé

l'imam à Bouchaïb ? A quels problèmes allaient-ils être confrontés ?

- Quel effet cela a-t-il eu sur Bouchaïb ?
- Une fois le livre achevé, qu'est-il devenu ?
- Quelles ont été les réactions ?
- Finalement, que s'est-il passé ? Le vieux a-t-il apprécié cette solution ?
- Quels sont les thèmes des poèmes écrits par le vieux ?

Démarche :

Les élèves exposent leur travail et font la synthèse de leurs recherches.

III- Projets d'écriture possibles :

1- Ecrire : Pour un développement de la compétence programmatische à visée éthique :

Ce genre d'écriture propose des pistes didactiques afin de développer chez l'élève la capacité à programmer l'écrit et ce en amont, du premier jet que représente en général « le brouillon ».

En effet que le support soit un croquis, un scénario, un plan détaillé télégraphique, une liste... il semble essentiel d'offrir à l'élève un espace du projet d'écriture dans lequel il puisse prévoir ce qu'il veut faire, peut faire et sait faire.

Nous avons tenté cette expérience avec les élèves du tronc commun Biof (année 2016-2017) lors d'un atelier d'écriture en relation avec la nouvelle de Maupassant : « La ficelle ».

La consigne a été la suivante :

Réécrivez la nouvelle « La ficelle » de façon à la transformer en pièce de théâtre en mettant en exergue les valeurs.

Le travail s'est fait au fur et à mesure que se faisait l'étude de l'histoire. Il a alterné des moments d'écrits et des moments d'oral (débat notamment) mais nous n'avons conservé que les traces écrites des élèves. Le fruit de ce travail a donné lieu à une pièce de théâtre que les élèves avaient interprétée. Nous rendons compte des résultats obtenus dans les annexes.

2- Construire la posture d'auteur dans un projet littéraire :

Ce genre de travail vise à montrer comment l'écriture en projet a le pouvoir d'articuler enseignement de l'écriture narrative et apprentissage de concepts littéraires relatifs au genre. En effet un tel dispositif didactique a un effet sur la prise de conscience des effets littéraires dans les textes lus et sur la qualité des textes produits.

Nous l'avons expérimenté pour apporter des réponses contextualisées sur la manière dont se rejoignent l'apprentissage littéraire et les travaux de lecture-écriture sur lesquels est fondé ce genre d'écriture. En effet, les élèves, au fur et à mesure de l'étude de la ficelle étaient initiés à l'écriture du genre à savoir la nouvelle réaliste. Nous avons conservé des traces de leurs écritures que nous présentons dans la partie annexe.

3- Réflexions éthique et didactique sur l'écriture de soi :

L'un des éléments du débat que peut susciter l'écriture de soi au sein de l'institution scolaire peut porter sur les objectifs de cette dernière à véhiculer un « regard » sur « l'autre », sur la société environnante et surtout à être conscient du monde. Cela montre qu'apprendre s'avère intéressant quand il met en jeu « La construction de soi » et la « connaissance de l'autre dans une réflexion « éthique ». Dès lors et grâce à la pratique de l'écriture autobiographique, où l'investissement en langue cible est considérable, l'élève peut dépasser son insécurité scripturale et jouer avec l'écriture et ainsi il apprend à domestiquer l'outil dont il a besoin.

Nous avons tenté cette expérience dans nos classes en parallèle avec l'étude de l'œuvre « La boîte à merveilles ». Les élèves ont montré un réel intérêt. Nous avons gardé quelques traces de certains incipits. (Voir annexe)

4- Ecriture libre inventive et valeurs

L'un des outils de cette pédagogie est le texte libre qui permet de répondre aux différentes contraintes de l'apprentissage et de découvrir quels sont les centres d'intérêt des apprenants. L'objectif étant de réduire les inégalités culturelles et de permettre à tous les élèves d'être créatifs. Ce point est à mettre en relation avec les nouvelles approches qui établissent clairement la relation entre langue, culture et insertion sociale : « L'inégalité sociale, c'est avant tout une inégalité culturelle : c'est à l'école qu'il appartient de réduire cette distance par rapport au savoir et à la culture » (*Revue Pratiques N° 127-128, 2005, p : 152*)

En effet l'expression personnelle est une condition essentielle pour que tous les élèves possèdent une véritable maîtrise de la langue et une réelle culture.

C'est donc en aspirant à cet impératif que nous avons inséré des séances d'écritures libres autour des projets d'étude des œuvres programmées, entre autres le projet de « Candide » et celui « d'Antigone ».

Dans le premier c'était un prolongement de la séquence sur « l'Eldorado » (chapitres 17-18). La consigne était la suivante :

A votre tour, imaginez votre monde utopique.

Quant aux activités d'écriture libre en relation avec la pièce Antigone, nous avons demandé aux élèves de faire parler les forces motrices qui animent les personnages et nous les avons laissés libres d'imaginer leurs écrits. Les résultats étaient encourageants, nous en présentons quelques exemples. (Voir partie annexe)

5- L'écriture citoyenne : valeurs et contre-valeurs.

Afin d'instaurer des liens entre l'école et le monde environnant et dans le but d'initier à la citoyenneté, les professeurs peuvent penser à insérer des séances d'écriture citoyenne qui pourraient pousser les élèves à agir. Exemple :

Vous rédigez pour le journal de votre lycée un article intitulé : « La terre est malade ». D'abord vous sensibiliserez vos camarades en décrivant l'une des maladies, puis vous les inciterez à lutter contre elle.

Conclusion générale

Il suffit de considérer les questionnaires dépouillés, les séances de classe observées, les entretiens ainsi que les traces écrites des enseignants que ce soit sur les cahiers de texte ou sur les copies d'élèves sous forme d'annotation pour prendre conscience que la pratique enseignante de la lecture de l'œuvre intégrale ainsi que l'écriture qui en découle connaissent quelques dérives.

Bien que les difficultés présentées par l'œuvre intégrale restent bien diagnostiquées et par les enseignants et par les apprenants, les résultats quant à la compréhension-interprétation demeurent insatisfaisants. Nous avons essayé, de montrer que les représentations de l'acte de lire étaient aussi bien erronées chez les enseignants que chez les enseignés.

En effet, nous avons vu comment le discours didactique contenu dans les orientations pédagogiques n'accorde pas une importance suffisante à l'inscription des concepts dans le cadre théorique qui les a vus naître. Le discours didactique des textes officiels est beaucoup imprégné par le discours pédagogique général des sciences sociales et humaines. Dès lors les orientations utilisent des concepts et des notions qui appartiennent aux sciences de l'éducation ; mais concernant certaines pratiques relatives à la lecture, nous ne trouvons pas de liens épistémologiques entre les concepts et les fondements théoriques qui les présupposent. Les enseignants sont appelés à élaborer un projet didactique à partir de l'œuvre intégrale, qui constitue l'outil principal du travail en classe. Cependant la manière d'entrer dans les œuvres ainsi que la façon d'aborder les textes ouverts ne permettent pas vraiment

d'effectuer des hypothèses de lecture des apprenants. Les enseignants n'adoptent pas de vraies stratégies lectorales.

Or telles qu'elles sont menées, l'étude du paratexte et de l'incipit paraissent parcellisée et juxtaposée sans qu'un fil conducteur évident rende compte de leur étude signifiante pour l'élève.

Les extraits choisis semblent être sélectionnés arbitrairement sans qu'ils soient vraiment insérés au sein de séquences pertinentes faisant partie d'un projet de lecture- l'écriture. On peut même sentir l'absence d'objectifs véritables. L'approche par compétence n'est pas prise effectivement en considération. Enseignants et élèves se contentent de reproduire le discours des manuels. Ils semblent bien installés dans un habitus qu'il faudrait bousculer.

Dans ce sens la didactique de l'éthique s'impose comme l'une des approches possibles afin de déterminer « la valeur des valeurs » selon l'expression de Vincent Jouve (Poétique des valeurs) ou encore de Philippe Hamon qui évoquent l'effet éthique et l'effet idéologique. Cette approche on l'a constatée prête à l'interprétation et soumet les valeurs contenues dans les œuvres aux controverses au sein des classes. En effet, il y a longtemps qu'on est passé d'un choix pédagogique à un autre sans pour autant permettre aux enseignants de saisir l'évolution des théories et des notions. Si les orientations formulent une nette recommandation sur l'élaboration d'un projet pédagogique articulée où des activités sont décroisées et intégrées, elles ne rendent pas pourtant compte des explications théoriques nécessaires. Nous pensons qu'il est intéressant de s'ouvrir sur les théories de lecture et d'écriture susceptibles de guider les enseignants et de les aider à « agir autrement » comme il est stipulé dans les dernières recommandations institutionnelles . Nous sommes partis, en effet de cet impératif pour relire le discours didactique et proposer

en conséquence des activités décloisonnées au sein de séquences intégrées dans des projets pédagogiques articulés, et négociés entre enseignants et élèves.

Cet éclairage sur l'évolution de la pratique enseignante vise à provoquer chez les enseignants une analyse réflexive de leur « agir ». En effet, la conception d'un projet pédagogique articulé passe par une définition pratique et précise de ses propres actes. Pour ce faire, il s'agit de se situer par rapport aux textes, aux apprenants et aux procédés utilisés. Il convient de montrer tout l'intérêt didactique dans la perspective d'un renouvellement des méthodes d'enseignement – apprentissage, de la prise en compte de la singularité de chaque lecteur – élève ou enseignant – dans l'élaboration du discours sur l'œuvre. L'analyse des pratiques des lectures réelles des élèves est d'ailleurs devenue aujourd'hui un objet de recherche majeur que certains chercheurs étudient en termes de « postures » (*Bucheton 2000*) et d'autres en termes de comportement singulier de « sujet lecteur » (*Langlade et Rouxel, 2005*).

Nous avons d'ailleurs, à travers le présent travail, essayé de nous conformer à ces théories, dans la partie pratique. En effet nous avons soumis à l'essai de nouvelles approches et prévu des dispositifs susceptibles de proposer des « agir » nouveaux comme en témoignent les productions des élèves.

Leur savoir-faire est en fait le fruit d'un savoir combinatoire entre savoir lectural et scriptural rattaché au savoir éthique.

On remarque que pour peu que les enseignants s'investissent plus et qu'ils assimilent les actes de lire, enseigner et apprendre. Pour peu qu'ils fassent preuve d'innovation, ils pourront être des médiateurs de savoirs et permettront à leurs apprenants de s'investir mieux dans le travail qu'il leur incombe d'effectuer.

Néanmoins, en dépit des efforts fournis, les conditions de travail des enseignants (effectifs élevés des élèves, espaces de travail, masse horaire...) continuent à limiter le rendement. Ces derniers ne bénéficient pas ou alors très peu des formations continues. Aucun souci d'échange de pratiques n'est envisagé entre eux.

Outre ces facteurs institutionnels, d'autres facteurs d'ordres cognitifs culturels et comportementaux qui font partie de « l'habitus » constituent un handicap face à l'implication effective des élèves dans le travail autonome et réflexif.

Quoiqu'il en soit, prévoir des dispositifs dans leur diversité peut ouvrir un espace de négociation de sens où la parole de l'élève est vivement interrogée et où il est permis de communiquer et de partager des hypothèses de lecture dans le doute créatif. Ces dispositifs nécessitent l'atteinte d'objectifs comportementaux avec les élèves. L'apprentissage cognitif d'aspects morcelés de l'œuvre doit en fait céder la place à l'explicitation des stratégies de lecture qui s'appuient sur la mémoire littéraire structurée du lecteur. Ce panorama varié des possibilités de l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire qualifiant présente l'intérêt de revaloriser le rôle du lecteur et de construire le sens par un va et vient entre le texte et le lecteur tout en soulignant les comportements induits chez les élèves.

Hormis les dispositifs que nous avons préconisés, d'autres approches peuvent être mises à l'épreuve par les enseignants (nous pensons également les mettre en pratique ultérieurement). Il s'agit de la lecture en réseau qui peut s'avérer utile dans la compréhension-interprétation de l'œuvre littéraire.

Ces réseaux peuvent ainsi se constituer, entre autres, autour d'un personnage stéréotype, des réseaux intertextuels, des réseaux génériques ou de réseaux autour d'un procédé d'écriture. Cette façon de faire permettrait à l'apprenant de sortir du

texte pour activer sa mémoire culturelle et affective intra et extra-scolaire, de mettre en résonance sa vie et ses lectures afin de construire des couloirs de circulation de sens.

Un autre moyen qui a aussi fait ses preuves réside dans le recours aux témoignages écrits. Ces derniers prennent forme dans les journaux d'écriture élaborés par les apprenants qu'ils soient supervisés par des interventions de l'enseignant ou non (*Lebrun 1996*). L'avantage de ces écrits c'est de faire comparer des voies empruntées par chacun pour élaborer la signification et déterminer les zones du texte qui demandent à être comblées.

Bref, mettre constamment les apprenants en situation d'interrogation du texte littéraire est un dispositif qui a démontré son efficacité.

Initier les apprenants à une telle démarche revient à les rendre conscients qu'en lisant, ils effectuent des hypothèses, activent différents types de codes et ont la possibilité de privilégier différents modes de lecture. Aussi peut-on conclure que c'est dans la mesure où ils acquièrent cette lucidité qu'ils deviennent capables de vraiment « jouer » avec les codes et les « stéréotypes » qu'ils maîtrisent, de faire de leur lecture un véritable « game » selon les termes de Michel Picard (*1985*).

Concrètement, l'apprenant interroge lui-même le texte et le met en relation avec ses propres connaissances, avec d'autres textes littéraires, des codes d'écriture et des visions du monde.

- Références bibliographiques

1-Textes officiels :

- Charte Nationale d'Education et la Formation, 2000
- Commission spéciale d'Education et de Formation, Rapport, 2005
- Instructions officielles 1969
- Instructions officielles 1974
- Instructions officielles 1987
- Instructions officielles 1994
- Ministère de l'Education Nationale, document intitulé : Journée de formation des professeurs de français (cycle secondaire qualifiant, 2002)
- Programme Najah 2009-2012
- Recommandations Educatives Générales et Programmes Spécifiques à l'enseignement du Français au secondaire qualifiant, 2007
- Unesco, Rapport, 1963
- Vision stratégique, De la réforme 2015-2030, Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, 2015

2- Les œuvres supports :

- Sefrioui Ahmed, *La boîte à merveilles*, Librairie des Ecoles, Casablanca, 2010
- Victor-Hugo, *Le dernier jour d'un condamné*, édisoft, 2009
- Voltaire, *Candide*, édition Bordas, 1974

-Jean Anouilh, *Antigone*, Table ronde, 2006

-Mohamed Khair-Eddine, *Il était une fois un vieux couple heureux*, Librairie Alouma Edition et diffusion, 2007

3-Bibliographie générale

-Abdallah-Preteille.M, Education et communication interculturelle Puf, 2005

-Abdou.A, « Approche ethnométhodologique des échanges langagiers en situation de face à face » Etude de linguistique appliquée N°37, 1980

-Adam J-M, les textes, types et typologies, Nathan Université 1991

-Albon.N, Rio.F, Lectures méthodiques, Ellipses, 1995

-Alexandre.D, Les méthodes qui font réussir les élèves, ESF 2011

-Aron.P et Viala.A, L'enseignement littéraire, collection Que sais-je ? Editions Presses universitaires, Paris, Puf, 2005

-Aron.P Saint-Jacques.D, Viacala.A, Le dictionnaire du littéraire, Paris, Puf, 2002

-Baddouri.S, Thèse de doctorat, Le livre comme vecteur de communication au Maroc, 2002-2003

-Bakhtine.M, esthétique et théorie du roman, Tel Gallimard, 1978

-Bardin.L, L'analyse du contenu, Paris Puf, 1977

-Barth B.M, L'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987

-Barth B.M, Le savoir en construction. Retz 1993

-Barthes.R, Le plaisir du texte, Paris, Le seuil, Coll « Points », 1973

-Barthes.R, S/Z, Paris, Le Seuil, coll. « Points » 1970

- Bayard.P, Qui a tué Roger Ackroyd ? Minuit, Paris, 1998
- Beacco J-C, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette, Paris 2000
- Beaude.P-M, Petitjean.A, Privat.J-M, La scolarisation de la littérature de jeunesse, coll, « Didactique des textes », université de Metz, 1996
- Belhabib.A, Littérature et altérité, Editions Okad, 2009
- Bentaifour.B, Didactique du texte littéraire, Thala Editions, 2009
- Bererhi.A, L'autobiographie en situation d'interculturalité, Editions du Tell, 2004
- Berthelot.R, Littératures francophones en classe du FLE, Pourquoi et comment les enseigner ; L'Harmattan, 2011
- Berthier.N, Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthode et exercices corrigés, Armand Colin, Paris, 2006
- Besse.H, De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues, Larousse, 1989
- Blanché.R, L'épistémologie, Puf, 1972
- Blanchet.P et Chardenet.P, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Editions des archives contemporaines, 2011
- Boissinot.A, Littérature et histoire, Bertrand Lacoste, 1998
- Bouarich.H, Pour une approche systémique planifiée in Revue marocaine de l'éducation et de la formation N°3, Anajah Eljadida Casablanca.
- Boukous.A, La francophonie au Maroc : Situation sociolinguistique in Robillard Didier, de Beniamino.M, Paris, 1995

- Boukous.A, Langage et culture populaire au Maroc, Casablanca, Dar Elkitab, 1997
- Boukous.A, Le profil sociolinguistique au Maroc, BES N° 140, 1979
- Boumnich.D, Apprendre à penser, Editions « Almatat Attarbaoui Rabat, 1997 »
- Bourdieu, Pierre, La lecture : Une pratique culturelle, Dialogue avec Roger Chartier, in « Pratiques de la lecture », direction Roger Chartier, Rivages, 1985
- Brechon, Les valeurs des français, Evaluation de 1980 à 2000, Paris, Armand Colin 2000
- Bronchart J-P, Le fonctionnement des discours, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1983
- Bucheton.D « Les postures du lecteur », in Demougin (Patrick) et Massol (Jean-François), Coord, Lecture privée et Lecture scolaire, CR DP de Grenoble, 1999
- Bucheton.D, avec la collaboration de Alexander.D et Jurado.M, Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels mieux ajustés du primaire au lycée, Retz
- Canvat.K, Enseigner la littérature par les genres, De Boeck Duculot, 1999
- Canvat.K, Genres et enseignement de la littérature, « Recherche », 1993
- Canvat.K, Interprétation du texte littéraire et cadrage génétique in Pratiques N°76, 1992
- Cardinet.J, Pour apprécier le travail des élèves, De Boeck 1988
- Chadli.El, La société civile ou la quête de l'association citoyenne, Publication de la faculté des lettres ? Rabat 2001

- Chamberland.P, L'objectivation en lecture, in « Les actes de lectures » N°2, 1983
- Chami.M, L'enseignement du Français au Maroc, Imprimerie Najah, ElJadida Casablanca, 1987
- Charles.M, Introduction à l'étude des textes, collection Poétiques, Seuil, 1998
- Charles.M, Rhétorique de la lecture, Le seuil, 1977
- Charmeux.E : Savoir lire au collège, Paris, CEDIC, 1986
- Charthier.E, Blemar.S, Accompagner, un agir professionnel, De Boeck, Coll, Pédagogies et développement, 2012
- Chauveau.G, Comment l'enfant devient lecteur, Pour une psychologie cognitive et culturelle, Paris, Retz, 1997
- Chine.D et Goutereaux.P, Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues, Paris, Harmathan, 2001
- Chiss et alii, Enseigner/apprendre à produire des textes en français, De Boeck, Université 1988
- Chiss J-L, David.J, Reuter.Y, Didactique du français, fondements d'une discipline, de Boeck, 2009
- Chlovski.V, Technique du métier d'écrivain, Paris, L'esprit des Péninsules, 2006
- Chomsky.N in le FDM N°88, Hachette, Larousse 1972
- Cicurel.F : Lectures interactives en langue étrangère Paris, Hachette, 1991
- Cicurel.F, « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, AILE, 2002

- Cicurel.F, « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l’agir enseignant » in le Français dans le monde, 2005
- Compagnon.A, La littérature pour quoi faire ?, Fayard, 2007
- Compagnon.A, Le démon de la théorie, Paris, Coll « Points », Le seuil, 1998
- Copans.J, L’enquête ethnologique de terrain, Paris, Nathan, 1998
- Coste.D, Vingt ans dans l’évolution de la didactique des langues, Hatier Didier, Paris 1994
- Coster.D, Apprendre la langue par la littérature ? in Littérature et classe de langue, Paris, Crédif/Hatier, collection, 1982
- Coureau.S, Les outils d’excellence du formateur, ESF Editeur, 1993
- Courty.J, Introduction à la méthode Archipel, Hatier, 1982
- Cuq.J-P (Dir), Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde, Paris, CLE international / ASDIFLE, 2003
- Cyr.P, et Germain.C, Les stratégies d’apprentissage, collection : Didactique des langues étrangères, Edition : Clé International, 1998
- Dabène.M (Coord), Le cheminement du sens, Lyon, ENS éditions, 2001
- Daillenbach Lucien et Ricardou Jean, Problèmes actuels de la lecture, Herman, 2012
- Dali.M, Thèse d’obtention de doctorat, Les aspects culturels dans l’enseignement de la lecture au Maroc, 1993
- De Carlo.M, L’interculturel, clé international, 1998.

- Descotes.M, La communication dans la classe de français, Projet, Séquence et activités, Bertrand Lacoste 1995
- Descotes.M, La lecture méthodique CRDP, Midi Pyrénées, 1989
- Descotes.M, Lire méthodiquement des textes. Col Didactiques, Bertrand Lacoste, 1996
- Dufays J-L, Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire, Liège, Mardaga, 1994
- Dufays.J-L, Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Presse universitaire de Louvain 2007
- Dufays.J-L, G.Louis, Ledur.D, Pour une lecture littéraire, De Boeck Duculot 1996
- Dumortier J-L, Plazanet.Fr, Pour lire le récit, A. De Boeck, 1980
- Elmandjra.M, Valeur des valeurs, Imprimerie Najah Eljadida Casablanca, 2006
- Elyazami.A, Enquête sur la lecture au Maroc, Association marocaine des professionnels du livre, 1998
- Falardeau Erik, Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire, in revue des sciences de l'éducation, Vol, 29, N°3, 2003
- Favry.R, L'enseignement de la littérature et l'expression libre, in « L'enseignement de la littérature » (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française) A. De Boeck / Duculot, Bruxelles/Paris, 1981
- Foucault.M, La grande étrangère, EHESS, 2013
- Gayet.D, Modèles éducatifs et relations pédagogiques, Armand Colin, Paris, 1995

- Genette.G, Fiction et diction, Paris, Edition De Boeck, 2006
- Genette.G, Figure III, Seuil, 1972
- Genette.G, L'œuvre de l'art, La relation esthétique, Seuil, Collection : Entre Guillemets, Edition de Boeck, 2006
- Gervais.B, Bouvet.R, Théories et pratiques de la lecture littéraire, Pug, 2007
- Ghellal.A, Didactique de la littérature et des textes littéraires, Editions Edilivre à Paris, 2012
- Giasson.J, La lecture de la théorie à la pratique, De Boeck, Bruxelles, 2013
- Gillet.P, Construire la formation, ESF éditeur, 1992
- Gresillon.A, Eléments de critique génétique, Lire les manuscrits modernes, Puf, 1994
- Halté J-F, Petit-Jean.A, Pour un nouvel enseignement du français, Colloque de Cerizy, Duculot, Paris, 1982
- Hamon.P, Texte et idéologie, Puf, 1997
- Harrouchi.M, La pédagogie des compétences, Casablanca, Le Fennec, 2003
- Hymes.D, Vers la compétence de communication, Crédif Hatier, Paris, 1984
- Jakobson.R, Essais de linguistique générale, Tome I, Minuit, Paris, 1963
- Jakobson.R, Huit questions de Poétiques, Editions du Seuil, Paris, 1977
- Jarro.A, « Accompagner les équipes enseignantes : Soutien, appui ou cheminement ? » in Accompagnement, Accompagnements, revue de l'Afaf, N°2, 2011

- Jarro.A, L'enseignement et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question, De Boeck, 2000
- Jarro.A, Professionnaliser le métier d'enseignant, ESF éditeur, 2002
- Jauss H-R, Pour une esthétique de la réception, Gallimard 1978
- Jonnaret.P, Ettayebi.M, Defise.R, Curriculum et compétences : Un cadre opérationnel De Boeck.
- Jouve.V, L'effet personnage dans le roman, Paris, Puf, 1992
- Jouve.V, La valeur littéraire en question, Editions l'improviste, 2010
- Jouve.V, Poétique des valeurs, Puf, 2001
- Jucquois.G et Ferréol.G, Dictionnaire de l'Altérité et des relations interculturelles, Paris, Colin, 2005
- Jurado.M : « Un autre regard sur la classe de français », article in Le français aujourd'hui N°171, Afef, Armand Colin, 1911
- Karnauch.A, Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris, « Repères » N°19, 1999
- Kaufman J-C, L'entretien compréhensif, Nathan, Paris (1996)
- Kavian.E, Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture, Collection : Entre guillemets, Edition De Boeck, 2006
- Kerbrat.O Catherine, L'implicite, Paris, Armand Colin, 1986
- Kuentz.P, Diffuser la culture : Mais quelle culture ? in L'enseignement de la littérature, Editions Nathan, Paris, 1977

- Lahjimri.A, « Enseignement de la langue française au Maroc et dialogue des cultures » in le français dans le monde N°189, 1984
- Langlade.G, L'oeuvre intégrale, Tome 1, CRDP, Toulouse 1991
- Lapointe J-J, L'étude de besoins en éducation et en formation, 1997
- Lartigue.R, Vers une lecture littéraire au cycle III, CRDP de Créteil, 2001
- Le Boterd.G, De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Les éditions d'organisation 1994
- Le Boterf.G, Construire les compétences individuelles et collectives, Les éditions d'organisation, Paris, 2000
- Lebrun.M, Expérience esthétique et développement cognitif par la réponse à la littérature jeunesse, « Repères » N°13, 1996
- Lejeune.P, Le pacte autobiographique
- Lessard H-M Et al, La recherche qualitative : fondements et pratiques, Nouvelles AMS Montréal 1997
- M'Henni.M, Le texte Mixte, De la littérature Tunisienne de langue française, L'expérience triangulaire, Centre de publication universitaire, 2004
- M'Henni.M, Pratique lectoriale et pédagogie de la littérature, Maison Arabe du livre, 2010
- Maingueneau.D, Pragmatiques pour le discours littéraire, Paris, Bordas 1990
- Maingueneaud.D, Les termes clés de l'analyse du discours, Mémo Seuil, 1996
- Mansuy.M, L'enseignement de la littérature, Nathan, 1977
- Marcoin.F, A l'école de la littérature, Paris, Editions ouvrières, 1992

- Marocain.F, La lecture littéraire : Une didactique de l'invisible, « Spirale » N° Spécial, 1990
- Meirieu.Ph, Apprendre oui, mais comment ?, Paris ESF, Editeur 1987
- Meirieu.Ph, La pédagogie entre le dire et le faire, ESF, Paris
- Michel.R, « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : Un objet didactique non identifié », 1998, Pratiques, N°97-98
- Mirabail.H, Argumenter au lycée, Séquences et modules, Col Didactiques, Bertrand-Lacoste CRDP, Midi Pyrénées 1994
- Moirand.M, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, 1982
- Moreau de Bellaing.L, Grawitz.M, Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1993 in « L'homme et la société » N°111-112, 1994
- Morin.E, Introduction à la pensée complexe, Points Essai, 2014
- Morin.E, Science avec conscience, Editions du Seuil, 1990
- Mucchielli.A, Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Armand Colin / Vuief, Paris
- Olson.D, L'univers de l'écrit, Comment la culture écrite donne forme à la pensée, Paris, Retz, 1998
- Oriol-Boyer.C, in « Le français dans le monde », « Pour une didactique du français Langue et littérature étrangères », 1990
- Oriol-Boyer.C, La réécriture, université de Grenoble-Stendhal, Edition Ceditel, 1990

- Oriol-Boyer.C, Lire-écrire avec des enfants, Collection Didactique, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- Papillon Pascal et Xavier, Traité de stratégie à l'usage des enseignants, chronique sociale, 1999
- Paquay.L, Altet.M, Charlier.E, Perrenoud Ph (Dir), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? De Boeck, 2012
- Paquette.C, Analyse de ses valeurs personnelles, S'analyser pour mieux décider, Montréal, Editions Québec, Amérique, 1982
- Peretz.H, Les méthodes en sociologie : L'observation, La découverte & Syros, Paris, 1998
- Perrenoud.Ph, Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, 1997 et 2011
- Perrenoud.Ph, Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, ESF, 1996, 1998
- Perrenoud.Ph, Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF, 1994, 2005
- Perrenoux Ph, Dix nouvelles compétences pour enseigner ESF 2002
- Peytard.J, Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE, 1982
- Picard.M, La lecture comme jeu, Paris, Minuit, 1986
- Picard.M, La lecture littéraire, Paris, Clancier-Guénaud, 1987
- Piégay-Gros.N, Introduction à l'intertextualité, Dunod, Paris, 1996.
- Porche.L, Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique, Crédif, Hatier LAL, 1981
- Precht R-D, Vivre ensemble pour changer le monde, Pocket, 2012

- Puren.C, Historique des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan, 1988
- Reboul.O, Les valeurs de l'éducation, Puf, 1992
- Ricardou.J, Pour une théorie de la réécriture, Poétique, 1989
- Rifaterre.M, La production du texte, Paris, Seuil, Coll.Poétique, 1979
- Riffaterre.M, La production du texte, Seuil 1979
- Roegiers.X, L'approche par les compétences dans le monde, « Entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité » Revue indirect, N°10
- Rosier J-M, La didactique du français, Puf, 2002
- Rouxel.A et Langlade.G, Le sujet lecteur, lecture subjectivité et enseignement de la littérature, PUR 2004
- Sartre J-P, Qu'est-ce que la littérature ?, Folio essais, 1948
- Scallon.G, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence, De Boeck (2007-2012)
- Schaffer J-M, Petite écologie des études littéraires ; Editions Thierry Marchaisse, 2011
- Tardif.J, Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Editions Logiques 1992
- Tauveron.C, (ss dir), Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS eu CM2 ?, Paris, Hatier, 2002
- Tauveron.C, Sève.P, Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école, « Repères » N°19, 1999

- Tochon J.V, Didactique du français, de la planification à ses organisations cognitives, 1990
- Todorov.T, in « L'enseignement de la littérature » (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française). A, De Boeck, Duculot, Bruxelles/ Paris, 1981
- Todorov.T, Littérature et signification, Larousse, 1967
- Tomassone.T, Grands repères culturels pour une langue, 2001
- Toursel.N, Vassevière.J, Littérature : textes théoriques et critiques, Armand Colin 2004
- V.Jouve, La lecture, 1993, Hachette Education
- Valade, Dictionnaire de la sociologie, Paris La jeunesse, 1990
- Veck.B, Groupement de textes et projet de lecture, Bertrand-Lacoste 1996
- Veck.B, Œuvre intégrale et projet de lecture, Bertrand-Lacoste, 1998
- Vigner.G, Lire du texte au sens, Paris, DLE clé international, 1979
- Vignier.G, Lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et enseignement de la lecture, Paris clé international, 1979
- Vigotski.L, S, Pensée et langage, Paris, Messidor, Editions sociales, 1985
- Wellek.R et Warren.A, La théorie littéraire, Editions du seuil, 1971
- Wolfgang.I, L'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique, trad.Fr, Bruxelles, Mardaya, 1985
- Zakhartchouk J.M, Au risque de la pédagogie différenciée, INRP, 2001
- Zarate.G, Enseigner une culture étrangère, Hachette, 1986

-Zarate.G, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Crédif-Essais, Paris, 1993

-Zerifian.Ph, Le modèle de la compétence, Editions Liaisons, Ruel-Malmaison, 2004

4-Les revues

-Le Français dans le monde

-« Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », numéro spécial, février/mars, 1988

-« Méthodes et méthodologies », numéro spécial, Janvier 1995

-« Le discours enjeux et Perspectives », numéro spécial, juillet 1996

-Le Français aujourd'hui

-« Histoire littéraire 2 », N°73, mars 1986

-« Lire ou ne pas lire », N°61, mars 1983

-« Lecture(s) méthodique (s), N°90, juin 1990

-« Lecteurs, lectures », N°112, Décembre 1995

-« L'œuvre intégrale », N°117, AFEF, A.Colin, 1997

-« Former au français dans le maghreb », N°154, mars 2006

-Pratiques :

-« Les genres du récit », N° 59, Septembre 1988

-« Le personnage », N°60, Décembre 1988

-« Ateliers d'écriture », N°61, Mars 1989

- « L'innovation pédagogique », N°63 Septembre 1989
- « Le français et les réformes », N°71, Septembre 1991
- « L'interprétation des textes », N°76, Décembre 1992
- « Didactique du récit », N°78, Juin 1993
- « Ecrire des récits », N°83, Septembre 1994
- « Scènes romanesques», N°81, Mars, 1994
- « Ecriture et créativité », N°89, Mars, 1996
- « La transposition didactique en français », N°97-98, Juin 1998
- «La réécriture », N°105-106, Juin 2000
- « L'écriture et son apprentissage », N°115-116, Décembre 2002
- « Textes et valeurs », N°117-118, Juin 2003
- « Les écrits universitaires », N°121-122 Juin 2004
- « Anthropologies de la littérature », N°151-152, Décembre 2011
- « L'écriture d'invention », N°127-128, Décembre 2005
- « Images du scripteur et rapports à l'écriture », N°113-114, 2002
- « Textes contextes », N°129-130, Juin 2006
- « La littérature autour de Jack Goody », N°131-132, Décembre 2006
- « Didactique du français 1 », N°145-146, Juin 2010
- « Didactique du français 2 », N°149-150, Juin 2011

-Recherches pédagogiques :

-« Spécial Médias », 1995

-Recherches pédagogiques, N°5, 1995

-« Pédagogie du projet et projet pédagogique », Numéro spécial, 1996

-« La littérature en classe de français », N°6, 1996

-« Lecture et apprentissage », N°7, 1998

-« La littérature en classe de français », N°9, 2003

-Recherches :

-Recherches N°20, 1^{er} semestre, 1994

-« Enjeux de l'enseignement du français », N°43, 2005

-Littérature :

-« Situation de la fiction », 1990, N°77

-« Science et littérature », Larousse N°82, Mai, 1991

-« Informatique et littérature », Larousse, N°96, Décembre 1994

-« Littérature », Larousse N°100, Décembre 1995

-« Altérités du Moyen-âge », Larousse, N°130, Juin 2003

-Qualili :

-« Texte littéraire et classe de français », ENS, Meknès, 2002

-« Langue, texte et subjectivité », Mai 2006

-« Questions de formation », Avril 2004

-« Culture scolaire et formation des enseignants », N°15, Février 2010

-« L'école et la question des valeurs », N°16, Décembre 2011

-« Supports en classe de langue, spécificités des enjeux et diversité des approches », N°22, Mars 2017

-Poétique

-Poétique N°72, Seuil, Novembre 1987

-Poétique N°79, Seuil, Novembre 1987

-Poétique N°134, Seuil, Avril 2003

-Poétique N°155, Seuil, Septembre 2008

-Poétique N°158, Seuil, Avril 2009

-Poétique N°164, Seuil, Novembre 2010

-Publications de l'Association Marocaine des enseignants de français

-« Francophonie, Enseignement et culture », Juillet 2005

-« Francophonie au Maroc, Etat des lieux », 2006

-« Langue française et contacts Langagiers », 2006

-Repères :

-« Fictions historiques en classe de français », 2013

-« Ecrire avec, sur, de la littérature », N°4, 2009

-Publication Attadriss :

-Stratégies d'apprentissage, Accompagnement méthodologique, Motivation, Actes de colloque N°6, 2015

-Cahiers de l'éducation et de la formation :

-« Le manuel scolaire et les supports pédagogiques », N°3, 2010

-« L'administration pédagogique et le projet d'Etablissement » N°11, Juillet, 2014

-MEN, unité centrale de la formation des cadres :

-« Parcours et contenus de formation pour la qualification des enseignants de français », Cycle primaire, 2016

-« Parcours et contenus de formation pour la qualification des enseignants de français », Cycle collégial, 2016

-« Parcours et contenus de formation pour la qualification des enseignants de français », Cycle secondaire qualifiant, 2016

-Revue Education et pédagogie :

-« Les défis de l'évaluation », N°20, Décembre 1993

-Revue Image :

-« Interculturalité et didactique », Editions CMM, Oran, 1998

-La revue des Etudes Brachylogiques, N°3, Editions Brachylogia, 2017

-Revue psychologique de l'éducation :

-« L'apprentissage et son acquisition », 1998

-Les cahiers de confluences, « Les cultures du Maghreb », Editions L'Harmattan, 1996

-Sitographie :

- www.cairn.info

- www.revue.org

- www.revue-texto.net
- <http://edusco.education.fr/cid46315/qu'entend-on-par-lecture-litteraire%AO.html/>
- <http://ccfd-terresolidaire.org/IMG/pdf/valeurs-delastic.pdf>
- <http://www.emlv.fr/formations/root/bankmm/EMLV/Atelecjarger/emlv/cahiers-derecherche5michel-dalmas.pdf>
- www.aplv-Languesmodernes.org