

Résumé

Nous soutenons que l'implication de l'élève lecteur dans l'acte de lecture , son investissement subjectif (Rouxel & Langlande, 2004) , sa participation à la construction du sens, son interaction avec le texte et avec le contexte, son activité interprétative sont des éléments clés de la didactique du texte littéraire.

Si le texte littéraire occupe une place importante dans les programmes actuels d'enseignement du français, au lycée marocain, de grandes questions sont soulevées concernant les pratiques de lecture appliquées, relevant d'approches formalistes visant surtout le développement d'une lecture distanciée sans enjeux personnels. A l'heure où les travaux neuroscientifiques ont montré qu'on ne peut séparer la cognition de l'émotion, il s'avère indispensable de mettre en place une didactique qui tient compte du lecteur lui-même, des aspects sociaux, culturels ou psychoaffectifs qui influencent sa réception des œuvres littéraires. A travers le cadre théorique de notre recherche, nous avons adopté le modèle dialectique de Dufays (2005,2011, 2013) de la lecture littéraire ,basé sur le dépassement d'une conception dualiste , qui oppose d'un côté, une posture participative ou naïve, qui serait caractérisée par l'investissement affectif du lecteur, et de l'autre, une posture distanciée, caractérisée par la mise à distance analytique du texte. Nous avons étudié dans quelle mesure le modèle adopté favorise la collaboration active de l'élève lecteur, sachant que dans les perspectives socioconstructiviste, interactionniste, cognitiviste que nous avons convoquées, les rôles ont changé. Aussi bien du côté de l'apprenant qui est censé être un lecteur actif, un constructeur de sens, un actualisateur et interprète , que de celui de l'enseignant, qui est devenu un animateur, un médiateur culturel.

Du côté méthodologique, nous avons adopté une approche qualitative dont l'objectif est de comprendre et d'analyser des processus liés à la lecture littéraire au lycée marocain : approches adoptées par l'enseignant, activité de l'élève lecteur et son interaction avec le texte littéraire et avec ses pairs.

Les résultats de notre recherche menée sur le terrain, classes de 2ème bac, ont montré une faible autonomie en matière de compréhension et d'interprétation du texte littéraire, l'interaction comme moyen d'apprentissage, de confrontation et d'appropriation entre les pairs est absente. Les élèves lecteurs ont rarement l'occasion de s'exprimer sinon presque jamais d'exprimer leurs émotions. Cela montre que les enseignants n'accordent pas le moindre intérêt à la mise en œuvre des ressources de l'émotion dans la réception du texte littéraire, ils privilégient par contre la lecture rationnelle et objective. En guise de propositions d'action, nous avons élaboré dans une troisième partie des scénarios de travail avec les élèves, pour une modélisation dialectique de la lecture littéraire, engageant à la fois leur investissement subjectif et leur distanciation.

Nous pouvons conclure qu'en classe de FLE, la lecture littéraire peut se révéler un outil précieux pour promouvoir une action didactique dont les enjeux sociaux, psychoaffectifs, cognitifs, engagent la totalité de l'être de l'élève lecteur.

Mots clés: Didactique, lecture littéraire, implication, interaction, sujet lecteur, tâches, compétences, dispositif de lecture.

Sommaire

Résumé	1
Introduction générale	8
Première partie : Cadre théorique.....	20
Chapitre 1: Contexte de la recherche.....	21
1.1 contexte sociohistorique: la place du français dans le paysage linguistique marocain.....	21
1.2 Contexte institutionnel: l'enseignement du français dans le système éducatif marocain.....	24
1.3 Contexte didactique : la place de la littérature dans les programmes de français du secondaire qualifiant.....	31
1.4 Le programme de français de 2002 : principes directeurs	36
1.4.1 Les composantes de la compétence : lire des textes littéraires.....	36
1.4.2 Les élèves du secondaire qualifiant : des lecteurs autonomes?.....	38
Chapitre 2 : De la littérature à son enseignement en classe de FLE.....	40
1. Didactique de la littérature.....	42
2.1. La notion de littérature.....	42
2.1.1 Le texte littéraire et la littérarité.....	44
2.1.2. Un champ de recherche spécifique de la didactique du français.....	45
2.1.3. La lecture littéraire : un paradigme didactique à la croisée des théories littéraires et de la didactique de la lecture.....	46
2.1.3.1. De la primauté du texte à la centration sur l'interaction texte-lecteur..	47
2.1.3.2 La lecture littéraire: quels modèles?.....	49

2. Le rôle du lecteur.....	54
2.2. L'acte de lecture et le statut du lecteur.....	54
2.2.1. le lecteur constructeur de sens.....	54
2.2.2 La compréhension et l'interprétation du lecteur d'œuvres littéraires...57	
2.2.2.1 Préséance de la compréhension ou de l'interprétation dans l'activité de lecture?.....	60
2.2.3 Le sujet lecteur : une notion didactique.....	63
2.2.3.1 le sujet lecteur et la lecture littéraire ; un cadre commun.....	63
2.2.3.2 Le texte du lecteur.....	65
3. La lecture littéraire comme expérience singulière de soi et de l'autre.69	
2.3.1. L'acte de lecture: un acte social.....	71
2.3.1.1 Le sujet lecteur, membre d'une communauté interprétative.....	72
2.3.1.2 L'évaluation des diversités interprétatives: dérive subjectiviste ou signification partagée ?.....	73
2.3.2 Culture et pratiques interprétatives.....	75
2.3.3.La démarche interculturelle au cœur de l'enseignement/apprentissage des langues.....	78
2.3.3.1. Compétence interculturelle/ transculturelle.....	80
2.3.3.2. Identité francophone, identité universelle.....	84
4. Textes littéraires en contexte FLE.....	85
2.4. Lecture littéraire et choix des textes.....	85
2.4.1. Corpus : littérature française, francophone, monde.....	85

2.4.2. Genres et longueur des textes: des choix discutables.....	88
--	----

Chapitre 3: De la lecture à l'appropriation de texte littéraire90

3.1 Dispositif de lecture.....90

3.1.1. Les modèles métacognitifs.....91

3.1.1.1. Des notions de tâche / Activité.....93

3.1.1.2. Micro/ Macro tâche.....94

3.1.2. L'approche par compétences: implications didactiques.....101

3.1.2.1. L'exemple des programmes marocains de l'enseignement secondaire qualifiant.....103

3.1.2.2 Stratégies d'apprentissage/ compétences.....105

3.1.2.3 La compétence en lecture littéraire.....113

3.1.2.4 Lecture et approche par compétence.....117

3.1.3. Dimensions affectives et motivation en didactique des langues..118

3.1.3.1. Impact de l'attitude de l'enseignant sur la qualité de l'apprentissage120

3.1.3.2. Et en lecture?.....121

3.2. Appropriation du texte littéraire.....122

3.2.1. Quelques outils d'appropriation.....123

3.2.2. L'interaction au cœur du dispositif d'apprentissage.....131

3.2.2.1. Approche socioconstructiviste et cognition partagée.....132

3.2.2.2. Les discussions littéraires: quels avantages en didactique de la littérature?.....136

3.2.2.3 l'apprentissage en groupe: quelques difficultés.....137

3.3. Synthèse du cadre théorique.....139

Deuxième partie : Cadre méthodologique.....	144
Chapitre 4 : Une approche qualitative.....	146
Chapitre 5 : Production et forme des documents de recherche.....	148
5.1 L'enquête de terrain : Protocole suivi.....	148
5.1.1 L'observation directe.....	148
5.1.2 La séquence filmique.....	153
5.1.3 Les entretiens semi- directifs.....	154
5. 1. 3 .1 Les entretiens avec les élèves.....	154
5.1.3.2 Les entretiens avec les enseignants.....	155
5.1.4 Le questionnaire.....	158
Chapitre 6 : Traitement et analyse des documents de recherche.....	160
6.1 Analyse et interprétation des données observées.....	160
6.2 Analyse comparative entre les propos des enseignants lors des entretiens et leurs pratiques effectives en classe.....	170
6.3 Analyse de contenu des entretiens.....	176
6.4 Traitement quantitatif des données recueillies auprès des apprenants...214	
6.5 Traitement quantitatif des données recueillies auprès des enseignants: analyse des résultats	229
III .Propositions didactiques ou pistes d'action pour une modélisation dialectique de la lecture littéraire.....	251
Chapitre 7. Le conte philosophique de Voltaire.....	252
Scénario 1: Candide ou l'Optimisme.....	252
Le titre de l'œuvre	
Scénario 2: L'incipit.....	254
Scénario 3: Chapitre III de Candide.....	257
Scénario 4: L'excipit de Candide.....	261

Chapitre 8. Le roman maghrébin « Il était une fois un vieux couple heureux » de Mohammed Khair-Eddine	268
Scénario 1: Le titre	268
Scénario 2: Le regard de l'autre.....	268
Scénario 3: La culture berbère.....	273
Scénario 4: La modernité.....	278
Scénario 5 : Le bonheur	284
Chapitre 9. Un roman réaliste : <i>Le père Goriot</i>, Honoré de Balzac	289
Scénario 1: La pension de Mme Vauquer.....	289
Scénario 2: La paternité.....	296
Scénario 3: L'ambition de Rastignac.....	309
Conclusion générale.....	315
Bibliographie.....	321
Liste des figures.....	349
Liste des tableaux.....	351
Index des sigles et symboles utilisés.....	352
Annexes.....	

Introduction générale

Notre recherche adopte une perspective résolument didactique. Aussi, nous avons privilégié tout au long de notre recherche l'étude des paramètres qui interviennent dans toute situation pédagogique, en assurant la connexion entre les travaux portant sur: l'objet d'enseignement; l'apprenant; l'enseignant et ses méthodes d'enseignement; les tâches ou les activités d'enseignement/apprentissage et les autres apprenants de la classe.

Dans une perspective interactionniste, chacun de ces aspects interagit avec les autres et est modifié en retour par ces interactions.

La définition que donne Bailly (1997, p.10), à la didactique, illustre bien cette relation entre les paramètres susmentionnés:

Le terme « Didactique », dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.

Les motivations premières de notre projet de recherche trouvent leur source dans une volonté d'apporter tant peu que ce soit, une contribution à la didactique du texte littéraire au secondaire qualifiant, vu les écueils auxquels se heurtent les apprenants du français langue étrangère face à la réception du texte littéraire.

En explorant les théories d'enseignement/apprentissage, notamment socioconstructive, cognitive, sociocognitive, interactionniste; nous étions consciente de leur efficacité dans le champ de la didactique des langues. Mais ce qui nous a particulièrement interpellé en tant que chercheuse, est comment

les combiner aux théories littéraires et à la didactique de la lecture , comment dresser des ponts entre les dites théories et les exploiter dans une visée pratique.

1. problématique

S'il est vrai que le texte littéraire occupe une place importante dans les programmes actuels d'enseignement du français, au lycée marocain, «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» (MEN, O.P, 2005, p.12) , il n'en reste pas moins que les pratiques qui lui sont appliquées relèvent d'approches formalistes visant surtout le développement d'une lecture distanciée. Ainsi les O.P (2005, 2007) préconisent d'adopter la lecture méthodique et la lecture analytique. Les exercices d'analyse littéraire, le compte rendu de lecture ou le commentaire occupent une place considérable dans la façon d'évaluer la lecture des élèves.

La formation des lecteurs est largement dominée par le formalisme et le structuralisme, ce qui est le cas même en France , réduisant souvent l'expérience de lecture, comme le critique Langlade (2004, 2005, 2006), à des pratiques technicistes (identifier des figures de style, relever des champs lexicaux, rédiger une dissertation à partir d'un plan modèle, etc.). Elle est aussi marquée par l'histoire littéraire, privilégiant l'acquisition de connaissances encyclopédiques en vue de former un lecteur lettré, amateur et, surtout, connaisseur (Richard, 2004). Considérant ces approches formalistes et mécanistes, il est permis de se demander si elles tiennent véritablement compte du lecteur lui-même, des aspects sociaux, culturels ou psychoaffectifs qui influencent sa réception des œuvres littéraires. Nombre de didacticiens du français préoccupés par l'enseignement de la littérature et des textes littéraires (Dufays, Falardeau, Fourtanier, Gemenne, Jouve, Langlade, Ledur, Legros, Reuter, Rouxel, Simard)

ont justement soulevé la question et ont affirmé que les dérives instrumentales de la lecture méthodique réduisent considérablement la part de l'émotion chez le lecteur quand ils ne la détruisent pas totalement. Or les recherches récentes en neurosciences ont montré qu'on ne peut pas séparer la cognition de l'émotion.

De plus, l'idée d'un discours de l'œuvre, d'un débat de valeurs, d'une portée idéologique et symbolique à élaborer ou à déduire par une démarche herméneutique demeure quasiment absente de l'horizon de la lecture méthodique. Sans parler du rôle marginal du lecteur élève, qui n'est pas invité à partager son expérience de lecture avec ses pairs, à effectuer des comparaisons intertextuelles ou interculturelles, à formuler les échos que le texte fait jaillir en lui. Autant d'aspects qui entrent en contradiction avec le vœu d'une pratique autonome de la lecture, dont l'élève est le principal acteur.

Nous soulevons donc la question des pratiques de lecture du texte littéraire au lycée : l'action enseignante d'une part et le rôle de l'élève dans la réception d'une autre.

Dans quelle mesure les approches de lecture adoptées par les enseignants favorisent-elles l'implication de l'élève lecteur? Sachant que dans les perspectives socioconstructiviste, interactionniste, cognitiviste, les rôles ont changé. Aussi bien du côté de l'enseignant, qui est devenu un animateur, un médiateur culturel, que de celui de l'apprenant qui est censé être un lecteur actif, un constructeur de sens, un actualisateur et interprète.

Nous entendons par implication, l'investissement subjectif cf. Rouxel & Langlade (2004) , la participation à la construction du sens, l'interaction de l'apprenant lecteur avec le texte et avec le contexte cf. à Giasson (2007).

2. La pertinence de la recherche

En classe de FLE, la lecture littéraire peut se révéler un outil précieux pour promouvoir une action didactique dont les enjeux sociaux, psychoaffectifs, cognitifs, engagent la totalité de l'être de l'élève lecteur. L'investissement

subjectif du sujet lecteur vaut d'abord en tant que mode d'accès à l'œuvre littéraire, non pas que pour compenser l'excès de formalisme, nous penchons pour un excès de subjectivisme dans l'enseignement littéraire . Mais c'est que la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage.

Nous situons notre recherche dans la continuité des travaux en didactique de la lecture, notamment ceux de Dufays(2005, 2011, 2013) qui proposent de dépasser le dualisme qui oppose d'un côté, une posture participative ou naïve, qui serait caractérisée par l'investissement affectif du lecteur, et de l'autre, une posture distanciée, caractérisée par la mise à distance analytique du texte. La lecture littéraire est envisagée comme un va- et -vient dialectique entre la participation et la distanciation, un mouvement oscillatoire « qui articule les valeurs de l'émotion à celles de la raison, celui qui articule les valeurs liées à la fonction poétique à celles qui relèvent de la fonction référentielle, et celui qui articule les valeurs de l'éthique à celles de sa transgression» (J.L Dufays, 2013). L'auteur ne manque pas de souligner qu'il ne s'agit pas d'une oscillation permanente entre deux postures "pures", un mouvement spectaculaire qui ferait passer le lecteur constamment d'un extrême à l'autre, les postures concernées se situent sur un continuum. Au cours de sa lecture, le lecteur mobilise tour à tour des accentuations différentes, en étant tantôt plus ancré dans l'illusion référentielle, tantôt plus attaché à la réflexion critique.

3. Les postulats

- le caractère intégrateur de la conception dialectique de la lecture littéraire permet de mettre en avant une action didactique équilibrée .
- L'investissement subjectif ou l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire.
- La lecture littéraire en tant que lecture- construction privilégie les approches collaboratives; les tâches scolaires accomplies en collaboration produisent un impact positif sur l'apprentissage.

- La compréhension d'un texte littéraire est considérée comme une construction qui se négocie à partir des multiples interactions qui surgissent entre l'enseignant, le texte, le lecteur et sa communauté.
- Les stratégies cognitives, métacognitives et d'interprétation interviennent dans les multiples étapes de la construction du sens (décodage, compréhension et interprétation du texte).
- L'appropriation du texte littéraire passe par la construction, la co- construction voire la reconstruction d'un sens avec ses pairs grâce à des dispositifs interactionnels .
- Les pratiques de lecture littéraire permettent de combiner les finalités cognitives et affectives de l'enseignement, de lier lecture, oral et écriture.

Notre thèse consiste à clarifier les enjeux de la lecture littéraire, à mettre sur la sellette les pratiques enseignantes d'une part et à déceler les pratiques apprenantes d'une autre , et à proposer des pistes pour l'enseignement de la lecture littéraire au lycée marocain. Dans la première partie, consacrée au cadre théorique, nous exposons dans un premier chapitre le contexte dans lequel est située notre recherche. Phase incontournable pour montrer l'impact de l'histoire, de l'institution et de la didactique sur l'objet d'enseignement qu'est le texte littéraire en classe de langue. Le deuxième chapitre est consacré à la littérature et à son enseignement en classe de FLE , nous convoquons des approches sémiotiques, sociologiques, psychologiques et psychanalytiques, littéraires et didactiques et interrogeons les modélisations de l'activité du lecteur. La confrontation des conceptions de la lecture et du rôle du lecteur nous permet de justifier l'ancrage épistémologique de notre recherche dans une conception dialectique entre la distanciation et la participation , faisant face d'un côté à la conception textualiste et ses avatars (qui tendent à ignorer les variations de la lecture réelle pour la conformer aux formats d'une lecture « modèle ») et de

l'autre à la conception subjectiviste, caractérisée par son absence de limites et, partant, son caractère «inévaluable»(Dufays, 2011).

Enseigner la littérature en classe de LE suppose l'ouverture sur une autre culture, sur une autre vision du monde, elle serait donc un moyen de formation et d'apprentissage de la diversité et de l'altérité . Aussi , nous présentons et discutons dans le même chapitre l'intérêt de la démarche interculturelle en tant que vecteur d'apprentissage, de contact avec l'autre et de décentration tout en préservant son identité. D'ailleurs, «il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...]Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles. »(M. Lits,1994).

L'objectif poursuivi serait alors d'orienter l'enseignement de la littérature en classe de FLE vers une lecture littéraire, qui se définirait comme une rencontre, permettant de prendre conscience des relativités culturelles. Démarche qui prend en considération la pluralité des interprétations à travers lesquelles, l'apprenant est appelé à prendre conscience, non seulement de sa singularité en tant que lecteur, mais aussi de l'acte de construction d'un sens de type particulier que représente chaque lecture littéraire. Ceci nous amène à nous interroger sur le choix du corpus littéraire; s'agit-il de privilégier la littérature française/ francophone ou de s'ouvrir sur une« littérature- monde»? Lequel choix est discuté à la lumière des travaux de M. Abdallah- Pretceille et L. Porcher(1996), Dufays, Gemenne et Ledur(2005), Le bris et Rouaud(2007), I.Gruca (2010), J.-P. Bronckart (2013), A. Petitjean (2014) .

Le troisième chapitre s'arrête sur le côté opérationnel de la lecture, les fondements théoriques et méthodologiques qui favorisent l'appropriation du texte par le lecteur. Nous définissons ce qu'est un dispositif de lecture et

précisons notre cadre conceptuel , qui se résume aux modèles métacognitifs, à la psychologie sociale, à la psychologie cognitive et à l'approche par compétences; nous explicitons en quoi les mécanismes cognitifs (stratégies cognitives et métacognitives) sont nécessaires pour conduire une tâche et comment les recherches Vygotskiennes sur les dimensions sociales de l'apprentissage optimisent l'intervention pédagogique.

De même nous expliquons l'importance qu'il y a à accorder aux dimensions affectives dans l'apprentissage d'une LE, se préoccuper uniquement des opérations cognitives et des stratégies reviendrait à se limiter à «une vision internaliste et décontextualisée du sujet apprenant», sans réellement situer les sujets socialement(Sagnier, 2013). Cette vision holistique se fonde sur un nouveau paradigme, qui reçoit un important appui de la recherche neuroscientifique, qui s'occupe de connaître la modalité d'enseignement qui stimule le mieux les conditions neurologiques conduisant au fonctionnement le plus efficace du processus d'apprentissage, et ce paradigme émergent emphatise de plus en plus l'aspect émotionnel (Damasio 1994). Dans l'état présent des recherches, les neurosciences affirment que le cognitif ne peut pas être séparé de l'affectif. Ceci est on ne peut plus clair dans la conception dialectique de la lecture que nous adoptons.

Compte tenu des investissements subjectifs impliqués par la lecture littéraire, la dimension affective a un rôle prépondérant. Pour Evelyne Charmeux, la dimension affective est inhérente à l'acte même de lire puisque l'un des buts essentiels de l'enseignement de la lecture est d'apprendre à l'élève à « se sentir "chez soi" dans le monde du lire/écrire, c'est à dire dans un certain environnement physique, fait de lieux et d'objets, et dans un certain environnement langagier caractérisé par la diversité et la différence » (E.Charmeux , 1985).

Dans la dernière section du chapitre, nous mettons en lumière des outils didactiques ou des dispositifs de lecture à même de favoriser l'appropriation du texte littéraire par les apprenants, ainsi que leurs principes fondateurs:

- a) Le journal de lecture ou journal dialogué;
- b) Les cercles de lecture;
- c) La littératie .

Depuis les années 80, la transposition des théories de Vygotski s'est traduite dans les classes de littérature par l'usage de dispositifs interactionnels tels que : le journal dialogué, les cercles de lecture, les discussions entre pairs ou en grand groupe.

Ces dispositifs interactionnels sont à la base des travaux issus des théories socioconstructive, sociocognitive et interactionniste. Lesquelles perspectives privilégient les tâches collaboratives, vu qu'elles permettent un degré élevé d'implication des apprenants notamment sur les plans de la motivation, du développement socio-affectif et cognitif (Battistich, 1993; Palincsar et Brown, 1984; Pressley et *al.*, 1995).

À la fin de la première partie, une synthèse du cadre théorique rappelle l'essentiel de chacun des pôles didactiques examinés. Dans la deuxième partie, consacrée au cadre méthodologique , nous commençons dans un premier chapitre, par préciser le type de recherche que nous adoptons. Il s'agit d'une recherche descriptive et compréhensive (Gagné, Lazure, Spenger-Charolles et Ropé, 1989; Miles et Huberman, 2003; Simard, 1996; Van der Maren, 1995) et interprétative (Dufays, 2001). Elle est qualitative, ancrée dans un contexte et accorde une grande place à la compréhension exacte du sens. (Bardin 2007).

Notre objectif est de comprendre et analyser des processus liés à la lecture littéraire au lycée marocain : approches adoptées par l'enseignant, activité de l'élève lecteur et son interaction avec le texte littéraire et avec ses pairs.

Ainsi pour comprendre et analyser des processus liés à la lecture littéraire en contexte scolaire, nous devons produire une description approfondie de la situation d'enseignement, des acteurs et de leurs interactions. Nos objectifs impliquaient de combiner diverses techniques de collecte (l'observation directe, les entretiens semi-directifs, les questionnaires) selon le principe de *la triangulation des données*; concept qui invite le chercheur à multiplier les sources d'information afin de collecter des données nombreuses et variées (les discours oraux et écrits, les pratiques et les interactions observées) auprès des participants. Et ce dans le but de réduire les biais inhérents à toute recherche qualitative.

Si nous adhérons à l'approche qualitative, nous ne faisons pas pour autant abstraction de l'approche quantitative, les deux types de recherche sont interdépendantes. Nous aurons d'ailleurs recours à des outils quantitatifs, notamment des questionnaires.

Le second chapitre de cette deuxième partie décrit le protocole suivi dans l'enquête de terrain ainsi que les outils de collecte des données convoqués: 1) L'observation directe, 2) La séquence filmique, 3) Les entretiens semi-directifs, 4) Le questionnaire.

Population cible et terrain d'enquête

L'observation directe suppose donc « une situation limitée » et « une unité de lieux et d'actes significative » Arborio et Fournier (2010). Cela nous renvoie au critère de la pertinence pratique, qui recommande une délimitation physique claire du terrain et une accessibilité à l'investigation. Ainsi nous avons retenu deux lycées; l'un en zone urbaine, l'autre en zone périurbaine. Cette recherche cible les élèves du secondaire qualifiant (lycée), particulièrement ceux de la 2ème Bac , classe terminale.

Nous avons choisi le niveau scolaire en raison de la maturité intellectuelle des élèves qui devrait être suffisante pour développer un discours réflexif sur leurs pratiques de lectures. De plus, le fait qu'il n'y ait pas d'examen national en français, à ce niveau, favorisait l'accessibilité et la disponibilité des enseignants.

Après l'enquête, nous passons au traitement et à l'analyse des documents de recherche, le troisième chapitre expose les résultats des données, leur présentation est faite de façon non chronologique. Nous procédons par différentes sortes d'analyse: analyse interprétative, analyse comparative, analyse de contenu, analyse thématique. Le traitement qualitatif est relayé par le traitement quantitatif afin de vérifier sur des échantillons plus larges d'informateurs, la portée générale des résultats obtenus.

A la fin de cette deuxième partie, nous concluons en synthétisant les résultats de l'enquête, issus des différentes approches utilisées dans notre méthodologie de recherche (observation, entretien semi-directif, questionnaire). Ils ont apporté beaucoup d'éléments de réponse, aux questions de recherche que nous avons formulées, et ont validé nos hypothèses de travail.

Dans une troisième partie, nous faisons des propositions didactiques, car « La théorie de la lecture reste inutile tant qu'elle n'est pas assortie de propositions d'action dans l'enseignement-apprentissage" (Dufays, G. et L, 2005).

Le modèle de la lecture littéraire que nous adoptons gagne à servir d'approche et d'outil pour promouvoir une conception dialectique de la lecture, dont les enjeux didactiques majeurs sont d'ordre social, psychoaffectif et cognitif. Partant, nous essayons de mettre en avant des pistes d'action qui opéreraient dans ce sens. Aussi, nous prévoyons des exemples de scénarios pédagogiques qui permettent d'articuler concrètement la mobilisation du sujet lecteur et la lecture littéraire. Nous tenons à préciser que nous allons approcher

les trois œuvres au programme de la deuxième bac en procédant selon la conception du va-et-vient entre participation et distanciation ; un premier chapitre est consacré à *Candide* de Voltaire, un deuxième à *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khairredine et un troisième au roman *Le père Goriot* de Balzac. les pistes que nous proposons tentent de rendre le modèle dialectique de la lecture littéraire opératoire. Une conclusion générale clôt le travail d'ensemble.

Nous présentons ci- dessous les objectifs de notre recherche, les questions s'y rapportant qui orientent notre travail de bout en bout et les hypothèses avancées.

4. Les objectifs spécifiques et les questions de recherche

Nous avons formulé quatre objectifs spécifiques qui se déclinent en plusieurs questions.

1. Décrire la lecture littéraire et ses enjeux didactiques

- a. Comment la lecture littéraire contribue-elle à la formation de l'élève lecteur?
- b. Comment la compréhension de soi comme sujet lecteur se construit et se transforme grâce à l'apprentissage de la lecture littéraire.
- c. Quelles dimensions intègre le rapport du sujet lecteur à la lecture littéraire?

2. Décrire les Processus , les stratégies de lecture, les compétences à l'œuvre dans la compréhension du texte littéraire

- a. Quels processus sont en jeu dans l'acte de lire?
- b. De quelles stratégies de lecture a besoin l'élève lecteur pour comprendre et interpréter l'œuvre littéraire?
- c . Quelles sont les ressources que doit mobiliser l'élève lecteur pour développer sa compétence lectorale?

3. Décrire et analyser les pratiques de lecture des enseignants

- a. Quelles pratiques du texte littéraire mettent en avant les enseignants?

b. Quels sont les outils didactiques utilisés par les enseignants en vue de répondre aux besoins des apprenants?

c. Certaines pratiques sont-elles plus susceptibles que d'autres de développer l'activité subjective et / ou réflexive du sujet lecteur ?

4. Décrire et analyser l'activité des élèves lecteurs

a. Est- ce que l'élève lecteur participe à la construction du sens de l'œuvre?

Si oui, de quelle manière?

b. Est-il un lecteur actif qui coopère avec ses pairs au moyen d' échanges, de confrontation et d'explicitation?

c. Sa réception du texte littéraire se résume- elle à la compréhension ou bien elle s'étend à l'interprétation?

Ces objectifs et les questions s'y rapportant relèvent à la fois d'ordre théorique et pratique. Aussi notre recherche doctorale tisse de façon combinatoire les liens entre la théorie de référence à notre problématique et les pratiques correspondantes sur le terrain, de telle sorte que cet assemblage fasse ressortir les réponses attendues.

Nous avons par ailleurs émis des hypothèses de travail, lesquelles serviront de pistes à notre investigation. Elles portent essentiellement sur les trois pôles du triangle didactique :

1. Les œuvres au programme ne correspondent pas tout à fait au niveau et aux besoins des élèves.

2. Les pratiques du texte littéraire adoptées et les outils didactiques utilisés par les enseignants ne favorisent pas l'interaction des élèves lecteurs.

3. Les postures de lecture des élèves lecteurs sont conditionnées par le choix méthodologique de l'enseignant.

Première partie:

cadre théorique

Chapitre 1 . Contexte de la recherche

Prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrit notre travail de recherche est une démarche indispensable ,car non seulement elle nous permet de situer les contours du problème de recherche, mais en plus elle nous permet de voir les effets du contexte sur notre objet d'enseignement, à savoir le texte littéraire .

Laquelle démarche dresse un état des lieux des contextes; sociohistorique, institutionnel et didactique qui ont un impact sur l'acquisition d'une "langue étrangère" notamment le français avec ses dimensions culturelles et littéraires.

1.1. Contexte sociohistorique: la place du français dans le paysage linguistique marocain

Le Maroc dispose d'un paysage linguistique composite, un brassage de langues nationales et étrangères, qui à travers l'histoire se sont enracinées dans le champ linguistique et culturel du pays. A côté de l'arabe , langue officielle de l'État, avec ses variétés: arabe classique, arabe standard, arabe dialectal marocain, se forge une place l'Amazighe (le berbère) langue maternelle des amazighophones, qui depuis 2011 a recouverte le statut de langue officielle au même titre que l'arabe conformément à l'article 5 de la constitution du Royaume du Maroc de 2011:" L'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et aux domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle".

De par la diversité de ses langues nationales , le champ linguistique marocain connaît une dynamique incontestable des langues étrangères en présence liée à l'histoire . Suite à la colonisation espagnole de certaines zones du Maroc , l'usage de l'espagnol était dominant. Mais il faut dire qu'à l'heure actuelle, il ne garde qu'une faible présence dans ce qui fut le Maroc espagnol (Nord), notamment dans les villes frontalières: Tanger, Tétouan et Nador. L'anglais dont l'existence n'est liée à aucune histoire coloniale ou à un quelconque passé en commun avec le Maroc, a un statut de pure langue étrangère. Sa présence dans le paysage linguistique, bien que discrète, reste dynamique. Lors de cette dernière décennie, l'anglais a pris un envol important, il commence à se construire un espace propre dans certains secteurs stratégiques de la vie sociale, en l'occurrence : la formation, la recherche scientifique , les médias, la technologie, l'économie, le commerce, la diplomatie et les affaires.

Quant à la langue française, proclamée langue officielle du pays, de 1912 à 1956, période coloniale où le Maroc a vécu sous le régime du protectorat français, elle « servait à assurer toutes les fonctions de la vie sociale, sans exception, de la même manière qu'en France métropolitaine et pour toutes les communautés en présence (les français venus de France, les Arabes, les Berbères et les Juifs) » . Krikez. A, (2005, p.37). Après l'indépendance du Maroc qui date du 27 mars 1956 , le français a perdu son statut de langue officielle.

Statut du français après l'indépendance

D'après Didier de Robillard, (1997, p. 269) le statut renvoie à «(la) position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ses fonctions» . On distingue le statut de

droit ou de jure et le statut de fait: le premier est décrété par le pouvoir politique en place notamment dans la constitution «statut juridico-constitutionnel» , quant au statut de fait, il est implicite, ne relevant d'aucune loi. Ce sont les usages et les fonctions d'une langue dans le contexte socioculturel, institutionnel qui l'établissent.

Quel statut recouvre alors la langue française? Certes , après l'indépendance elle n'avait plus le même statut, cependant elle continue à occuper une place de choix dans le paysage linguistique marocain; présence notable dans les médias, dans le domaine de l'expression culturelle et littéraire entre autres comme le note Abdellah Baida, 2006 : «La langue française a un statut un peu particulier dans le paysage linguistique marocain: dans les textes officiels, elle est une langue étrangère; dans le quotidien, elle est visible(lisible) partout (chaîne de télévision bilingue, enseignes en français, dialecte marocain jonché de mots français...). Entre ces deux positions contradictoires, l'Education nationale, tentant de cacher ce fossé, a eu recours à une belle expression «langue étrangère privilégiée» » .

Privilégiée par rapport aux autres langues étrangères notamment l'anglais qui est aujourd'hui sans conteste la langue de la recherche scientifique et de la technologie , la langue française a désormais un statut de "Première langue étrangère" ou de "langue étrangère privilégiée"¹ bien qu'il ne soit pas clairement défini par les textes officiels - la charte nationale d'éducation et de formation, promulguée en 1999, sous-entend dans l'article 117 que le français est la première langue étrangère-. Le français a donc un statut particulier dans le paysage linguistique marocain, tel qu'il a été interprété par Leila Messaoudi, un statut de facto. Il s'agit d'un statut de fait et non de jure.

¹ Le statut de la langue française au Maroc reste mitigé. Pour Jean-Pierre Cuq,(2003: 152) "on parle de langue étrangère privilégiée, dans les pays où une langue étrangère a un statut particulier, notamment celui de première langue étrangère obligatoire dans les programmes scolaires. C'est par exemple le cas du Maroc où le français reste la première langue étrangère alors que l'arabe a naturellement accédé au rang de langue officielle dès le retour de l'indépendance" .

Dans ce contexte plurilingue, cinq langues en présence se partagent le paysage linguistique marocain créant une situation de diglossie² particulièrement complexe, l'arabe langue officielle du pays se pratique davantage dans les administrations publiques, dans le système juridique et surtout dans la sphère religieuse. Le français est très présent dans les domaines scientifiques et techniques et dans les secteurs privés, il demeure, de facto, un instrument majeur de sélection et de promotion scolaire, sociale et professionnelle. Néanmoins, le français court le risque d'être concurrencé par l'anglais dans la mesure où ce dernier est mieux indiqué pour accéder aux progrès scientifiques et techniques de pointe. Son rôle prépondérant au niveau international fait que cette langue entre dans une situation conflictuelle symbolique avec le français au Maroc.

1.2. Contexte institutionnel: L'enseignement du français dans le système éducatif marocain

la charte nationale d'éducation et de formation préconise l'enseignement précoce du français en l'instaurant pour tous les élèves dès la 2^{ème} année primaire CE2 et non à partir de la 3^{ème} année comme ce fut le cas depuis l'indépendance (jusqu'en 2003 les élèves ne commençaient cet apprentissage qu'en 3^{ème} année). Durant cette année, l'enseignement/ apprentissage est centré sur la familiarisation orale et phonétique.

² Nous entendons par diglossie, le phénomène de contacts des langues en prenant en compte les aspects conflictuels opposant deux langues en présence qui n'ont pas le même statut dans la société et dont les fonctions sont inégalement valorisées; langues de l'école/langues maternelles.(cf. à la définition de Jean-Pierre Cuq, 2003).

Plus tard son apprentissage «sera associé à l'enseignement de modules culturels, technologiques ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle, son exercice pratique soutenu et, partant, la consolidation, l'entretien et le perfectionnement des compétences de communication linguistiques proprement dites» .(Charte Nationale d'Education et de Formation , Royaume du Maroc. Octobre 1999.PP.46-47) .

Compte tenu de ses usages et de ses fonctions dans le système éducatif , une place de première langue étrangère, est accordée à la langue française contrairement à l'anglais dont le statut de fait est 2ème langue étrangère, et qui n'est enseignée qu'en 3ème année du collège. Les autres langues étrangères ne sont enseignées que plus tard dans le second cycle ou à l'université à titre optionnel . Mais toujours est-il que le statut du français dans le système éducatif marocain soulève encore des interrogations: s'agit-il d' une langue seconde ou d'une langue étrangère? Nous estimons qu'il est important d'en préciser les enjeux dans le dit système .

Nous commençons d'abord par définir ce qu'est une langue seconde, selon H. Besse,(1987, p.14) : « Une langue seconde qui compte pour l'héritage d'un passé colonial, est d'abord une langue de nature non maternelle (dans le pays où elle est enseignée/ apprise), elle est pratiquée par des apprenants qui y sont confrontés, soit parce que c'est une langue d'origine étrangère mais de statut privilégié, soit parce qu'elle est pratiquée dans le milieu socioculturel qu'ils fréquentent.» IL ajoute, une langue seconde est aussi une langue d'enseignement, c'est à dire une langue où les apprenants sont formés dans des disciplines autres qu'elle même à un niveau et / ou un autre de leurs études scolaires et/ ou universitaires. Nous retenons une autre définition , une langue seconde est «une langue non maternelle qui, sans être parlée dans le milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel. Le FLS a donc un statut ambigu et paradoxal: langue non

maternelle psychologiquement, mais socialement langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et d'intégration». AUF(2000 P. 7).

D'après ces définitions, le premier élément qui nous semble cadrer avec l'enseignement du français au Maroc, une langue d'enseignement de disciplines autres qu'elle même à un niveau ou à un autre d'études; c'est le cas en milieu universitaire où le français est médium d'enseignement exclusif pour les filières scientifiques et techniques, dans les grandes écoles d'ingénieurs, etc. De plus , la langue française occupe une place importante dans le système scolaire , enseignée à un âge précoce, soit juste une année après l'apprentissage de l'arabe s'étalant sur onze ans dans les cycles primaire et secondaire sans parler du supérieur .

D'autre part, si nous consultons les contenus pour ne citer que ceux du lycée, des œuvres littéraires françaises intégrales font l'objet d'analyse et d'interprétation.

Apriori, selon ces indicateurs le français semble occuper la place de langue seconde, or dans les textes officiels notamment la charte nationale d'éducation et de formation elle est considérée comme la première langue étrangère.

Selon l'Observatoire Régional du Français dans le Monde Arabe (OREMA), le français doit être considéré pour les pays du Maghreb comme langue seconde et non comme langue étrangère, selon les trois indicateurs qui formalisent une langue seconde : le début de l'apprentissage y est précoce, cet apprentissage est obligatoire et le nombre d'heures est très proche de celui de la langue officielle.

Pour notre part, nous avons mené une enquête auprès de certains acteurs du domaine éducatif ;des enseignants , un inspecteur et nous avons recueilli leurs

représentations sur le statut du français au Maroc, voici la transcription³ de leurs entretiens:

A la question, quel est le statut de la langue française au Maroc?

R1. Professeur de français au secondaire qualifiant

P: D'accord+alors cette question sincèrement(rire) je vous remercie pour cette question ↑lorsqu'on traite le problème de l'enseignement du français au Maroc on doit d'abord répondre à cette question quel est le statut du français au Maroc? Euh+ le statut de la langue française au Maroc nous conduit fatalement à parler de ce qu'on appelle le marché linguistique et je répète l'appellation de M. Boukous le grand chercheur marocain il a parlé du marché linguistique + bon le statut du français au Maroc je crois n'est pas clair d'ailleurs c'est un débat qui remonte+ je sais pas à des années++60 des années après l'indépendance du Maroc + alors avant l'indépendance le français est je crois une langue officielle n'est ce pas↑ euh+à côté bien sûr de l'arabe je dis bien l'arabe classique++après l'indépendance on a parlé de ce qu'on appelle la politique d'arabisation+ c'est un processus irréversible mais malheureusement le français a gardé toujours cette position+ privilégiée euh lorsqu'on parle de la langue française les responsables disent que c'est la première langue étrangère mais pardon pour moi je dis franchement c'est pas moi les sociologues+ d'ailleurs il faut consulter M. Boukous M.Akouaw M. Taifi et les gens qui en débattent+ le français au Maroc est une langue seconde et non pas une langue étrangère+ lorsqu'on dit langue étrangère c'est à dire la langue française c'est comme l'anglais c'est comme l'allemand c'est comme l'espagnol c'est à dire c'est une langue enseignée seulement+ par contre dans la réalité qu'est ce qu'on remarque↑ que la langue

³ Le code de transcription que nous avons adopté est celui utilisé par IDAP(interactions didactiques et agir professoral) du centre de recherche DILTEC(Didactique des langues, des textes, des cultures) à l'université Paris III.

française n'est pas seulement une langue enseignée mais c'est une langue d'enseignement.

+alors cette dichotomie langue enseignée langue d'enseignement très bien va donner ce statut de langue comment dirai-je++seconde et d'ailleurs se trompent ceux qui pensent que la langue française est une langue étrangère+d'accord donc c'est une langue seconde +ce n'est pas une langue étrangère

R2. Professeur de français au secondaire qualifiant

P: Bon+franchement jusqu'a maintenant quel FLE au Maroc? Euh je dirai que ça reste encore une question très très ambiguë+on n'a pas cessé d'en parler on en parle encore et on en parlera encore davantage+euh il y en a qui la considèrent comme première langue dans la mesure où elle occupe une place privilégiée sur le plan social++euh là où on va le français occupe une place privilégiée+je dirai c'est une langue seconde dans la mesure où elle est différente de l'anglais comme langue étrangère+ et langue étrangère également pour la plupart+ donc je dirai que toutes les appellations sont possibles et on n'arrive pas encore à trancher++euh c'est encore flou c'est encore ambigu+les appellations oui on la considère comme langue étrangère au cycle secondaire qualifiant mais ça reste flou

R3. Professeur de français au secondaire qualifiant

P: Bon euh moi je pense que malgré les distinctions qu'on puisse faire de point de vue officiel de point de vue méthode: je crois que le français est et restera toujours une langue étrangère pour les Marocains+++ voilà ce que je pense FLE+ étrangère+ seconde++ c'est pas important cette distinction je crois que le français est et restera une langue qui est étrangère aux Marocains ++voilà c'est la réalité+c'est une langue d'enseignement c'est une langue d'apprentissage mais c'est une langue étrangère++l'ampleur+le rayonnement d'une langue dans une société dans un pays ne justifie pas son statut donc +++ est- ce que

l'enseignement de la langue française est une réussite au Maroc ↑ moi je pense que non+ c'est pas la langue que les marocains maîtrisent: voilà

R4. Inspecteur de français

I: Vous savez c'est une très bonne question++ moi mon impression c'est une langue étrangère d'abord +mais c'est une langue étrangère qui a un statut un peu privilégié+++euh seulement ce statut vient de l'institution+au niveau de l'élève marocain le français n'est pas privilégié+la langue française est négativement perçue par les élèves ++c'est mon impression euh++j'ai enseigné au lycée et j'ai encadré les collègues ça fait maintenant vingt ans que je suis encadreur pédagogique et j'ai senti: une désaffection des élèves vis à vis de la langue française+ et la faute n'incombe pas aux élèves+elle incombe aux concepteurs des programmes (...) le cadre du travail de la langue en elle-même n'a pas été très bien servi par l'institution +++c'est un point à approfondir+quand on précise le statut d'une langue euh les stratégies qu'on adopte pour enseigner cette langue sont plus faciles à trouver+ la langue française pour l'institution c'est une langue seconde privilégiée mais pas pour les élèves(...) nous avons fait la remarque aux responsables linguistiques français une fois en France+ vous ne servez pas d'une très bonne façon la langue française même à travers les instituts français+ils veulent pérenniser une idée qui est morte à mon sens+il y a une désaffection des Marocains vis à vis de la langue française+nous avons une sorte de relation affective avec la langue française +on se dit toujours quelqu'un qui parle très bien en français il est bien vu socialement+ça traduit un statut social mais ça se réduit de plus en plus parce que maintenant la langue française au Maroc n'est plus une langue seconde ou privilégiée +maintenant la langue seconde privilégiée est l'anglais parce que l'intérêt se porte vers l'anglais+le français demeure une langue importante parce qu'elle est imposée++il faut revoir le statut+moi à mon sens la langue française est une langue seconde privilégiée

mais elle demeure une langue étrangère+il faut la pratiquer au Maroc comme FLE donc des stratégies d'apprentissage simples+ simplifiées des textes qui véhiculent cette langue de plus en plus simples+ quand on donne à un élève de première année à lire tout un roman ça veut dire qu'on considère chez lui la langue française comme une langue maternelle+imaginez un élève du lycée marocain qui est appelé à lire six romans et autant de nouvelles+donc on considère que la langue française est une langue maternelle pour cet élève ce qui n'est pas le cas++ et pour comprendre un roman il faut un niveau référentiel culturel extrêmement approfondi++à mon sens il faut reconsidérer le programme de langue française et le revoir comme une langue étrangère(...)la langue est soumise à des choix politiques+ vous savez à chaque fois qu'il y a un changement dans le système éducatif marocain les français se mobilisent+ils veulent que leur langue garde le statut de langue privilégiée je vous dis ça en connaissance de cause mais la langue est mal servie par l'institution et par les responsables linguistiques français↑

En faisant la lecture de ces entretiens, nous nous apercevons qu'il y a un point sur lequel les enseignants et l'inspecteur sont unanimes; le statut de la langue française au Maroc est flou, il n'est pas clairement défini d'où les appellations première langue étrangère, langue privilégiée, langue seconde .

De l'avis d'un enseignant, le français au Maroc est une langue seconde car elle est aussi une langue d'enseignement; ceci est on ne peut plus clair au niveau de l'enseignement supérieur, toutefois est-ce qu'on peut en dire autant pour l'enseignement primaire et secondaire?

Pour M. l'inspecteur elle occupe une place privilégiée parce que c'est un choix politique, elle est imposée par l'institution , par contre pour les élèves elle n'est pas privilégiée; il y a une certaine désaffection vis à vis de cette langue et son enseignement est loin d'être une réussite. En outre, il pense qu'il faut la pratiquer au Maroc comme français langue étrangère FLE et adopter par conséquent des

stratégies d'apprentissage simples et adéquates au public cible pour qui le français n'est pas une langue maternelle.

De ces points de vue se dégagent certaines idées selon lesquelles la qualité de l'enseignement est tributaire des choix stratégiques adoptés par les acteurs du système éducatif (ministère, conseillers, académiciens, encadreurs pédagogiques, etc.) dans le but de répondre aux exigences d'une société en pleine évolution.

1.3 Contexte didactique : la place de la littérature dans les programmes de français du secondaire qualifiant

En didactique des langues étrangères, le texte littéraire a connu des fortunes diverses. D'abord sacralisée, puis marginalisée, la littérature est de retour et occupe désormais une place de choix dans l'enseignement du FLE. Mais avant de s'arrêter sur ce qui justifie ce retour, il nous semble primordial de brosser un tableau récapitulatif de l'évolution qu'a connue la littérature au sein de l'enseignement de la langue française, ainsi que de la didactique s'y rapportant à travers non seulement les périodes les plus marquantes de l'histoire du Maroc, mais aussi à travers les évolutions méthodologiques.

Bien que la langue française soit passée du rang de langue officielle au rang de langue étrangère après l'indépendance, elle n'a pas perdu pour autant certains de ses privilèges. Les pratiques et approches pédagogiques adoptées relevaient encore du FLM: œuvres littéraires intégrales relevant du même programme dispensé à des élèves français de la France métropolitaine ayant pour objectif l'acquisition de savoirs savants en littérature et en civilisation françaises.

Cette visée est d'autant plus claire dans les instructions officielles de 1969: «Les textes inscrits au programme ont été choisis parmi des œuvres des XVI, XVII, XVIII, XIX, XX^e siècles; il est clair que la connaissance vraie d'une langue, n'est pas complète sans les grandes œuvres qui, au cours des siècles,

l'ont illustrée. Il est donc nécessaire de replacer ces textes dans leur perspective historique. Cependant, il s'agira moins de donner aux élèves une vue suivie de l'histoire de la littérature française, que de leur faire connaître quelques-unes des œuvres caractéristiques des grands moments de la pensée française (humanisme, classicisme, siècle philosophe, romantisme, naturalisme...)».

Selon ces mêmes instructions , l'enseignement du français s'articulait autour des activités suivantes:

- **la lecture** /étude des œuvres littéraires intégrales comme Thérèse Desquérux de Mauriac, Le grand Meaulnes de Fournier, Tartuffe de Molière, Les fleurs du mal de Baudelaire, etc.
- **La civilisation française** / approche de quelques aspects importants de la société française de l'époque .
- **Production de l'oral** / conversation à propos d'un événement.
- **Langage**/ grammaire et vocabulaire.
- **Problèmes d'autrefois et d'aujourd'hui** /l'étude des thèmes tels que l'éducation des enfants, la guerre et la condition humaine entre autres.
- **Production de l'écrit** /le résumé de texte, l'essai littéraire et la dissertation.

Si pendant la période s'étendant de 1960 à 1974, la littérature française occupait une place confortable dans le programme des lycées, elle serait réduite vers la deuxième moitié des années soixante-dix. S'inspirant des nouvelles méthodologies d'enseignement des langues vivantes en vigueur, le texte *des Nouvelles Instructions Officielles* de 1974 prône l'enseignement d'un français fonctionnel, mettant l'accent davantage sur la pratique de l'oral : « Il n'est pas possible(...) de faire comme si l'élève qui apprend le français n'avait d'autre intention que de lire Montaigne et de connaître la France, et lui imposer un enseignement systématique, sinon de l'histoire littéraire française, de la civilisation française, qu'il ne demande pas (...)Serait- elle souhaitée ou

souhaitable, l'étude des chefs d'œuvres littéraires se heurte à l'insuffisante maîtrise du français usuel aujourd'hui».

Les grands noms de la littérature française ne devaient plus constituer un modèle pour le jeune Marocain et les instructions officielles n'ont pas manqué de signaler qu'il ne s'agit pas d'apprendre à écrire comme écrivaient Gide ou Céline ou comme écrit Barthes (et encore moins comme Molière, Bossuet, Voltaire ou Chateaubriand). L'objectif est d'acquérir « le français usuel d'aujourd'hui parlé et écrit » .□

Il est clair que le texte des nouvelles instructions a répondu à l'exigence du renouveau méthodologique préconisé à l'époque en didactique des langues étrangères . La méthode traditionnelle qui avait connu son plein épanouissement au XIXe siècle, et qui privilégiait les deux habiletés: la lecture(la compréhension de textes littéraires) et l'écriture(par le biais de compositions reliées au thème étudié) (GERMAIN, 1993) , était contestée du fait que l'accent était résolument mis sur l'écrit et que la compréhension orale et l'expression orale étaient reléguées au second plan. Limites qui se faisaient d'ailleurs sentir dès que le besoin de pratiquer la langue étrangère se manifestait; l'objectif pratique est en effet absent des classes où l'apprentissage d'une langue étrangère se confond avec l'acquisition d'une « culture intellectuelle et morale » C. Puren, (1988, p.55).

Dès lors, une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage de la langue française est mise en place , basée principalement sur la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste accordant la priorité à l'oral. Le cours de français devenait ainsi plus une classe de langue que de littérature; à cette dernière qui était présentée dans les manuels sous forme d'extraits et pratiquée en lecture suivie ou compte rendu de lecture, était réservée une place de plus en plus réduite . Par ailleurs, suivant cette même réforme datant de 1974,on supprima la matière de la civilisation française et on mit l'accent sur l'importance du français comme langue d'enseignement des sciences et

techniques au lycée et à l'université. Orientation maintenue dans les instructions officielles qui ont suivi, celles de 1976 puis de 1979 .

Constatant le problème d'absence de transfert hors de la salle de classe, de ce qui avait été acquis en classe. (C.Germain: 1993, p.147.) Notamment l'utilisation spontanée des formes linguistiques exercées en classe , hors de la salle de classe. La réforme de 1987 a apporté un changement , qui d'ailleurs s'est traduit au niveau des objectifs assignés à l'enseignement / apprentissage du français, fonctionnel et communicatif , mettant l'accent sur l'acquisition de la compétence communicative . Cette nouvelle orientation est très claire dans le texte officiel de la dite réforme: «Depuis plusieurs années déjà, la recherche relative à la pédagogie des langues a connu de profondes transformations. On parle moins qu'avant les années 70 de notions telles que code, système, structure, etc. et on fait une place bien plus large aux concepts d'énonciation, discours, actes de parole, compétence de communication, stratégies individuelles d'apprentissage...En bref, on met l'accent sur l'emploi de la langue en situation autant que sur sa connaissance formelle. On ne vise plus seulement la maîtrise du système proprement linguistique, avec ses structures grammaticales, lexicales, phonologiques..., mais aussi l'aptitude à «agir par la langue», à se servir de la langue dans une situation déterminée. »

Relayée par la réforme instaurée en 1994, qui représente un second tournant (après celui de 1974) dans l'enseignement/ apprentissage du français au lycée, des changements remarquables conditionnés par de nouveaux fondements théoriques sont à souligner comme le mentionne M. Taleb (1996, p. 67) : « Au terme d'une période didactique dominée par l'air du structuralisme, du béhaviorisme, la fin des années 1980 a apporté de nouvelles conceptions et approches se réclamant de théories cognitivistes et d'une vision pragmatique.

L'enseignement doit être articulé sur l'environnement et l'apprentissage de la langue doit être fait en relation avec les diverses situations d'échange,

quotidiennes, authentiques, comme il doit essentiellement servir les domaines scientifiques et techniques. Autrement dit, le français doit être “fonctionnel” et utilitaire. » Dans cette perspective utilitaire, relevant de l'approche communicative, où la langue est perçue comme un instrument de communication ou mieux encore comme un moyen d'interaction sociale; le texte littéraire semble inadéquat à côté des autres supports proposés. *Les Recommandations officielles* (1994, p.9) préconisent pour le cours de lecture des supports ayant trait aux « discours journalistique, publicitaire, didactique, scientifique, littéraire, juridique, prescriptif et technique .» Nous remarquons que le texte littéraire occupe désormais ,une place minuscule, au milieu d'une variété de textes. Cette situation va perdurer jusqu'à ce que la réforme lui succédant , bouscule les anciennes pratiques, et réhabilite le texte littéraire.

En effet, la réforme de 2002 est marquée par un retour en force de l'enseignement du texte littéraire, calquant son modèle d'apprentissage du français, de l'expérience des classes OLF(Option Langue Française). La réussite de la dite expérience , mise en place en 1997/1998 par le ministère de l'Education Nationale , dans des lycées en nombre très limité pour un public sélectionné disposant d'un très bon niveau en langue française ,avec un enseignement intensif de 7h/ semaine de langue et de littérature françaises dispensé par des agrégés de lettres, a poussé l'institution à la généralisation à toutes les classes de lycée. Et ce toutes sections confondues, couvrant les trois années d'étude du secondaire qualifiant (lycée) : un an de tronc commun puis les première et seconde années du baccalauréat comme le mentionne la passage suivant des orientations pédagogiques(2002.P.4):«Pour l'ensemble du cycle secondaire qualifiant et pour toutes les séries, le but visé est [...] l'acquisition progressive d'un savoir encyclopédique, littéraire et culturel

par le biais de l'étude d'œuvres de littérature française, et plus généralement d'expression française, pour une meilleure connaissance de la langue cible.»

1. 4 Le programme de français de 2002 : principes directeurs

Depuis la réforme de 2002, nous assistons à un remodelage de l'enseignement/apprentissage du français au niveau du secondaire qualifiant, le texte littéraire a supplanté les textes fonctionnels à dominante communicative; l'œuvre intégrale apparaît comme étant le nouvel objet d'enseignement proposé, le support fondamental des diverses activités qui devraient caractériser cet enseignement : *«L'œuvre intégrale est à la fois(...) une des finalités de l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant (..) et le support principal des diverses activités.»* (MEN, 2007, P.3). Ainsi, les nouvelles orientations illustrent le passage de l'enseignement fonctionnel du français vers l'enseignement de la langue française avec ses dimensions littéraire et culturelle.

Pour ce qui est de la didactique instaurée depuis cette dernière réforme, il s'agit d'opérer par projet pédagogique séquentiel sur la base d'œuvres intégrales en vue de développer les compétences culturelles, discursives et linguistiques des apprenants. Deux principes structurent donc les nouvelles recommandations: l'enseignement du français par l'œuvre littéraire et la pédagogie par compétences.

1.4.1 Les composantes de la compétence : lire des textes littéraires

Selon le document institutionnel (O. G ,2002. p.3), l'étude d'œuvres intégrales littéraires revêt une importance capitale tant au niveau cognitif qu'à celui des savoir- faire et des savoir-être; et vise l'atteinte des objectifs de formation de l'esprit critique, de développement de la sensibilité esthétique et de l'émergence

des potentialités créatives. Dans une perspective plus large, l'enseignement du français par le biais de textes littéraires, entend former un élève doté des compétences suivantes:

- « • Communiquer oralement avec aisance dans différentes situations de communication.
- Lire, analyser et interpréter/commenter différents types de textes.
- 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. »

Certes les objectifs de formation et les compétences visés par le ministère sont ambitieux, toutefois l'on peut se demander si à l'issue du cycle secondaire qualifiant, l'apprenant Marocain en situation d'apprentissage du FLE aurait ce profil. C'est peut-être ce qui a un peu freiné l'ambition générale, en consultant le document des *O.P.*,(2005), nous remarquons que le profil de sortie a été remanié. Dans ces nouvelles orientations, le ministère n'évoque plus ni l'esthétique, ni la culture, ni la philosophie. De plus il met l'accent sur la compétence de communication, aussi bien en réception et production de l'oral « participer de manière efficace à un échange en respectant les paramètres de la situation de communication » qu'en réception et production de l'écrit « orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication ».

Qu'en déduire? Les objectifs culturels de l'enseignement du français au qualifiant ne qualifient- ils pas les lycéens à l'enseignement supérieur et au marché du travail? En d'autres termes en dotant l'élève d'une culture littéraire, le rend- on capable de communiquer en langue étrangère dans des situations d'échanges authentiques? Le document susmentionné se tourne du côté des besoins(2005, p.4) : «Dans le souci de dispenser un enseignement/apprentissage répondant de manière efficace à la fois, aux besoins des publics du cycle qualifiant, de l'enseignement supérieur et du marché de travail, le curriculum se doit de doter les lycéens de compétences de communication susceptibles de faciliter leur intégration dans la société».

Il est clair que l'enseignement du français par le texte littéraire n'est pas un retour vers l'enseignement traditionnel des langues vivantes étrangères, car le développement de la compétence de communication est fort recommandé par le ministère. Abstraction faite de cette vision, il reste à voir comment approcher le texte littéraire, quelles pratiques mettre en avant et comment impliquer l'élève à devenir un lecteur actif?

1.4.2 Les élèves du secondaire qualifiant : des lecteurs autonomes?

L'institution a beau viser les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires, néanmoins il se trouve que les élèves du secondaire qualifiant ont certaines habitudes de lecture passives. De plus, la transition du secondaire collégial au secondaire qualifiant est mal assurée.

D'une part, au menu lecture du programme collégial, nous trouvons des extraits d'œuvres à l'exception d'une œuvre intégrale, roman en 3ème année.

D'autre part, les démarches méthodologiques adoptées ne préparent pas suffisamment l'élève à l'autonomie. Il n' y a pas de vision stratégique, progressive, conduite à travers les différents cycles , d'une pratique de lecture où l'apprenant participe à la construction de sens.

A travers l'introduction de ce nouveau support /objet dans la classe de français s'esquisse une nouvelle fonction de l'école ; il s'agit de former un lecteur/citoyen autonome, qui, grâce à des tâches constructives participe à sa propre formation intellectuelle et à l'affermissement de sa personnalité.

En outre, une autre conception de l'enseignement de la littérature dans le lycée marocain est requise; l'apprenant devient le centre de toute action pédagogique et le rôle de l'enseignant devrait être repensé. L'institution scolaire se trouve invitée à devenir un lieu de médiation culturelle.

Chapitre 2: De la littérature à son enseignement en classe de FLE

«Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie»

Kurt Lewin

La recherche en didactique des langues et des cultures(désormais DLC) , exige de la part du chercheur de mener une réflexion reposant sur trois conceptions; celle de la langue et de la culture, celle de l'apprentissage et celle de l'enseignement dans un contexte culturel et social donné.

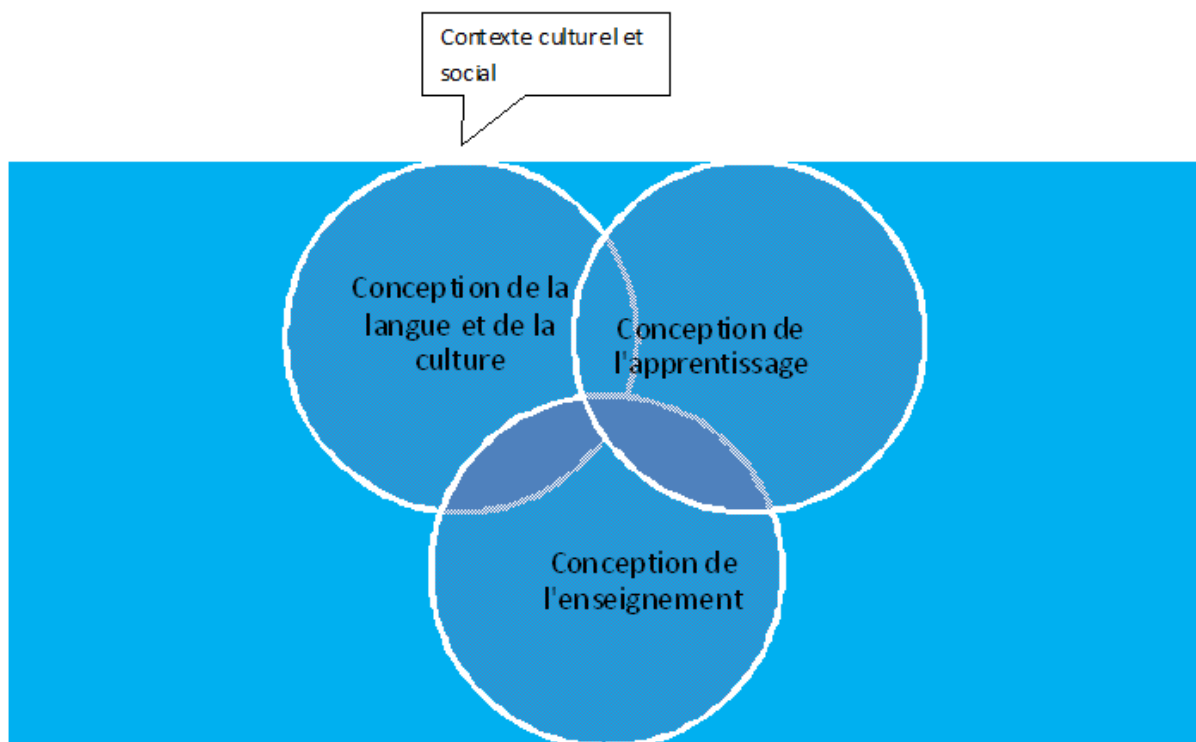


Figure 1. Conceptions didactiques

Ceci nous pousse à réfléchir de prime abord sur l'articulation entre langue, culture et littérature; il va sans dire qu'appréhender un texte littéraire suppose la maîtrise de la langue dans laquelle il est écrit, à un degré plus ou moins avancé. Condition nécessaire mais non suffisante ,sans laquelle , l'acte de lecture avec tous ses mécanismes ne s'accomplirait pas. De plus, la littérature contribue pleinement à l'apprentissage linguistique et permet de développer notamment

des compétences lectorales et scripturales fortement ancrées dans la culture en question. Pour illustrer cette relation étroite, nous faisons référence à I.Gruca (2010, P.78): « Objet particulièrement complexe, la littérature est avant tout un phénomène de langage, marqué par des énoncés et des énonciateurs particuliers, soumis à des contextes précis et à des fins esthétiques, influencé par des causes historiques, sociologiques, psychologiques, culturelles et autres » . Ces liens de parenté, si l'on puisse dire, sont manifestes . Nous citons aussi J. Peytard(1989) pour qui « le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. »

Lieu de croisement des langues et cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir, de déploiement de l'imaginaire, de découverte de l'autre et de découverte de soi. La littérature concentre donc plusieurs atouts; qui ne relèvent pas uniquement du linguistique, mais aussi du culturel et de l'humain, et qui engagent la personnalité toute entière de l'apprenant.

Partant, nous pouvons doré et déjà nous inscrire dans une conception ensembliste; au-delà d'une conception purement utilitariste qui ferait de la langue un simple outil de communication, l'apprenant d'une langue étrangère est conduit à construire sa propre identité de lecteur et de locuteur par le biais du texte littéraire , qui se trouve être un lieu de médiation entre Soi et les Autres et où s'exprime une langue-culture dans sa richesse et sa complexité.

En FLE, la littérature devient un lieu d'appropriation de langue et de culture , et pas un prétexte à la transmission de savoirs sur les textes.

Par ailleurs, nous verrons comment s'articulent les autres conceptions: enseignement/apprentissage de la littérature, afin de mettre sur pied notre assise théorique. Nous convoquerons les théories de la lecture littéraire et des modèles

de son enseignement, dans le but de discerner les différentes conceptions du lecteur, de sa nature et de son rôle, dans plusieurs configurations didactiques des théories de l'apprentissage; notamment le socioconstructivisme , le cognitivisme- stratégies cognitives et métacognitives- et l'interactionnisme . Nous montrerons que la conception de littérature a évolué pour recouvrir des genres qui n'étaient pas traditionnellement reconnus, et partant la didactique s'y rapportant a suggéré de nouvelles pratiques. Nous analyserons ensuite quelles figures du lecteur sont construites par les théories de la lecture littéraire. Finalement, nous discuterons les modèles d'enseignement / apprentissage de la lecture littéraire en fonction de la place accordée à l'activité des sujets lecteurs .

1. Didactique de la littérature

2.1. La notion de littérature

Etymologiquement, le mot littérature vient du latin *litteratura* qui signifie écriture, forgé à partir de *littera* (lettre). Au XVI^e siècle, la littérature désignait la culture du lettré, l'érudition, puis au XVIII^e siècle elle est employée pour distinguer et mettre en évidence les œuvres des écrivains manifestant une relation avec le beau "les Belles- Lettres" . Vers le milieu du XVIII^e siècle, la littérature est définie comme " art du langage" acception qui se limitait auparavant à la poésie. Mais ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle, lorsque les études littéraires commencèrent à constituer un domaine de connaissance à part, que le concept devint réellement l'objet d'une préoccupation; la littérature acquiert alors son sens moderne «d'usage esthétique du langage écrit» (Jouve, 2010, p. 34).

Si aujourd'hui, certains théoriciens s'accordent à désigner par littérature l'ensemble des œuvres écrites, relevant de la fiction ou des réalités historiques ou psychologiques, productions intellectuelles à vocation esthétique, remplissant les conditions de littérarité. Il n'en demeure pas moins que pour d'autres

l'acception de littérature recouvre aussi bien l'écrit que l'oral, aussi bien la publicité que le cinéma; il est donc évident qu'il n'y a pas de consensus autour de la définition de la littérature. R. Escarpit note d'ailleurs que le terme littérature est riche de ses contradictions: «c'est une série d'ambiguïtés qui a fait sa fortune».

Est-il important de définir ce qu'est la littérature? Ou n'est-ce qu'une sottise question comme disait Gérard Genette dans son introduction à *Fiction et diction*? Michel Thérien constate qu'« il n'est guère possible à la didactique de la littérature de faire l'impasse sur une définition du littéraire », J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (2005) estiment qu'« il reste permis de penser que certaines définitions peuvent être provisoirement plus aptes que d'autres à emporter l'adhésion dans le champ scolaire ». Ainsi, pour Amor Séoud (1997), la littérature se caractérise par son caractère polysémique, sa dimension culturelle et sa finalité de plaisir.

pour M. Thérien, (1997, p.22) « le texte littéraire est reconnaissable à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire».

Nous retrouvons là un trait commun à la littérature, défini par les chercheurs précités, à savoir la polysémie, qui d'ailleurs est partagée par d'autres chercheurs dont Mireille Naturel (1995, p.8) « le texte littéraire permet une lecture plurielle; d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et d'autre part, il se prête à de multiples lectures et donc à de multiples interprétations».

Pour Dufays, Gemenne et Ledur (2005, p.83) la littérature se distingue par « son caractère à la fois lectural et scriptural, son caractère graduel et son caractère ambivalent et ouvert». En fait comme le dit M. Thérien (1997, p.23), dans le champ scolaire « "L'œuvre littéraire" est un véritable objet didactique à

définir dans le sens où c'est à l'institution scolaire et à la noosphère didactique, telle qu'on peut la concevoir à partir des propositions de Y. Chevallard (1985), qu'en incombe la tâche ».

2.1.1 Le texte littéraire et la littérarité

D'après les travaux de Jakobson, la littérarité est définie comme ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire, en d'autres termes une œuvre mettant en évidence le langage par le traitement spécifique qu'elle réserve au lexique, à la syntaxe, aux rythmes, aux structures narratives, aux figures . Notons à ce propos que Jakobson a mis l'accent sur la fonction poétique du langage, qui dans un texte littéraire, est “désautomatisé”. Et puisque chaque texte littéraire est unique en son genre , certains théoriciens comme Riffaterre(1979), définissent la littérarité par cette unicité : «Le texte est toujours unique en son genre. Et cette unicité est, me semble-t-il, la définition la plus simple que nous puissions donner de la littérarité» .

Par ailleurs, dans *Fiction et diction* (2004), Genette qualifie de littéraires deux catégories de textes: ceux qui appartiennent à la littérature par ce qu'ils respectent les règles d'un genre donné et ceux que l'on trouve beaux. Il distingue donc deux régimes de littérarité, le constitutif et le conditionnel; un récit de fiction, une pièce de théâtre sont constitutivement littéraires alors que des textes qui n'obéissent pas aux normes des genres littéraires établis, mais qui sont appréciés pour leur qualité d'écriture, le sont conditionnellement.

Remarquons que, depuis quelques années, la notion de littérature et des corpus lui correspondant s'est élargie en intégrant aussi bien les genres dits mineurs (science-fiction, romans policiers, sentimentaux...) , la chanson, la bande dessinée que les genres traditionnellement reconnus. Faisant ainsi écho à la conception de picard(1986) pour qui la littérarité n'est plus à considérer comme une propriété immanente à certains types de textes, mais comme un effet

émanant d'une certaine manière de lire, le résultat d'une activité plus ou moins consciente du lecteur: «Aussi bien, comment pouvait-on oublier que c'est toujours la lecture qui décide du littéraire? Il existe des écrits sans lecteurs, mais non de littérature sans lecture. [...] En littérature, toute évaluation esthétique passe par la lecture».

2.1.2. Un champ de recherche spécifique de la didactique du français

En contexte d'enseignement du FLE, le concept de didactique a été utilisé pour la première fois au début des années soixante-dix dans les milieux du CREDIF (Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français) et du BELC (Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises), les deux ayant pour objectif, le développement de la recherche pour une meilleure diffusion du français langue étrangère . La didactique du FLE doit donc son essor à un besoin pressant de répondre à des attentes d'un public cible d'une part et à la volonté politique d'une autre.

Ceci étant, l'approche didactique de l'enseignement de la littérature, n'avait pas sa place au sein de l'enseignement/apprentissage du français en général; il faudra attendre jusqu'aux années 90, pour que soit constituée une didactique de la littérature ,envisagée comme champ de recherche spécifique avec ses objets, cristallisée à travers la création des annuelles « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature », depuis 2000.

Remarque qu'il y a plusieurs facteurs déterminants, qui ont retardé l'éclosion de la dite didactique, aussi bien en contexte du FLM que celui du FLE; la nature même de son objet et la méthodologie de son enseignement/apprentissage , a longtemps été contestée, parce qu'elle manquait de rigueur et« donnait lieu à des pratiques impressionnistes, ignorantes de leurs présupposés épistémologiques et idéologiques»(B.Daunay, 2007). Dans une perspective critique marxiste, le reproche d'«ascientificité» est attribué à son

mode d'enseignement traduit par l'explication de texte qui suscite «un discours psychologique sur les intentions de l'auteur et sur le contenu idéal du texte».

Nous ne nous attarderons pas sur les facteurs qui ont contribué à l'émergence de la didactique de la littérature, des années plus tard après la didactique du français, car ce qui nous intéresse ce sont plutôt les objets de réflexion sur lesquelles elle porte; (pour d'amples développements sur la question, l'article de B. Daunay :*Etat des recherches en didactique de la littérature*, 2007 est on ne peut plus explicite).

Envisagée par les chercheurs et didacticiens dont A. Rouxel , B.Louichon, G.Langlade, , C. Tauveron comme discours spécifique, la littérature devient alors un objet à penser dans sa spécificité à tous les niveaux d'étude, dès le primaire ou même la maternelle . Dès lors, les travaux qui s'y adonnent, s'articulent aux questions de la lecture et de l'écriture littéraires; en concevant l'enseignement de la littérature en même temps dans sa spécificité et dans la continuité des niveaux scolaires.

2.1.3 La lecture littéraire : un paradigme didactique à la croisée des théories littéraires et de la didactique de la lecture

La lecture littéraire, prend une réelle importance dans le champ didactique dans les années 90 s'appuyant à la fois sur les théories littéraires renouvelées et les recherches didactiques sur l'enseignement de la lecture.

D'après B. Daunay (2007, p.167) « ce sont en fait essentiellement les nombreux travaux littéraires sur la lecture [...] qui ont permis de construire la lecture littéraire comme un véritable outil didactique théorique ».

Parallèlement, la question didactique de la lecture des textes ne peut manquer d'interroger les théories de la lecture littéraire . Cette solidarité entre les modèles de la théorie littéraire et les modèles didactiques de la lecture a permis de construire la notion de lecture littéraire par « une réévaluation du rôle

du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir, dans la lignée de Roland Barthes (1970), à la "lecture plurielle" » (Daunay, 2007, p168).

En outre, B.Daunay insiste sur son statut de notion heuristique, en ce qu'elle permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte , mais la relation texte-lecteur. Brigitte Louichon, de son côté affirme que la notion de lecture littéraire a bien du consensus théorique didactique en particulier concernant «le projet de déplacer l'enseignable du texte aux interactions texte- lecteur»(2011, pp.199-200).

2.1.3.1. De la primauté du texte à la centration sur l'interaction texte-lecteur:

A la fin des années 70, se produit une rupture épistémologique dans le champ des études littéraires, de la primauté accordée jusque là au texte et à ses fonctionnements structuraux, on passe à la priorité donnée au lecteur sur le texte et aux phénomènes de réception. En effet, les théories de la lecture qui se sont développées, tant en Allemagne, sous l'influence des travaux de H. R. Jauss et de W. Iser, que dans le domaine francophone suite aux travaux de M. Charles et M. Riffaterre , adhèrent à deux postulats :

1. «Tant qu'il n'est pas "concrétisé" dans une lecture donnée, le texte est un produit inachevé .
2. Le texte est un ensemble d'indéterminations , d'ouvertures de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système ordonné de significations» (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p.63).

Force est de constater que le rôle du lecteur, le récepteur ou le sujet lisant est déterminant , voire source de production de sens d'un texte.

Au-delà de ces postulats communs, les théories de la lecture se partagent en deux grands ensembles : les théories internes (ou de l'effet) et les théories externes (ou de la réception).

Les théories internes sont centrées sur le texte (Iser, Eco), fondées sur ses qualités intrinsèques, les structures textuelles agissent sur l'activité interprétative du lecteur. A partir de leurs fondements conceptuels , nous retenons que le "lecteur implicite" ou le " lecteur modèle" sont sollicités par les œuvres littéraires, particulièrement les textes narratifs ou les fictions qu'ils sont appelés à actualiser et à compléter au moyen de la " coopération interprétative"⁴.

A priori, le lecteur réel- l'apprenant-ne semble pas être l'objet des préoccupations des dites théories, puisqu'elles s'intéressent au lecteur abstrait . En revanche, les théories externes de la lecture, s'intéressent aux réceptions empiriques et au rôle exercé par le lecteur réel dans la construction des sens et des valeurs textuelles.

⁴ D'après les approches sémiotiques cf. U.Eco ou les approches esthétiques cf. W.Iser, existe dans chaque texte, une structure textuelle qui permet au lecteur de l'interpréter : «Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux[...] Ensuite parce que , au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative[...] En d'autres mots, un texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser». (U.Eco. 1979 :63-64).

A partir des travaux de H.R. Jauss sur l'esthétique de la réception, des approches sémiotiques de Bertrand Gervais, des approches sociologiques de Robert Escarpit et des approches psychologiques et psychanalytiques de Michel Picard, l'accent est résolument mis sur l'activité du lecteur .

Nous assistons donc à un déplacement de paradigme, du "pouvoir du texte" à l'activité réceptrice ,comme est mentionné ci- après: « D'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature ». (1998, pp.3-4).

2.1.3.2 La lecture littéraire: quels modèles?

La didactique de la littérature va ainsi se construire en insistant sur l'activité de lecture et le rôle du lecteur, les théoriciens de l'enseignement de la lecture littéraire proposent des modèles de l'activité lectorale.

pour B. Gervais , l'activité du lecteur est caractérisée par une exploration des virtualités du texte, c'est le passage d'une "régie de la progression "à une" régie de la compréhension"; il définit la lecture littéraire comme étant la combinaison des deux.

Quant à Michel Picard, l'activité du lecteur est la combinatoire de trois instances. Dans *la lecture comme jeu* , il fut le premier théoricien à appliquer les concepts de la psychanalyse aux effets textuels et à l'activité de réception . Pour lui , la lecture est essentiellement jeu, va- et- vient, rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur qui se superposent et interagissent:

- le *liseur* « maintient sourdement, par ses perceptions, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité » (1986, p.214). C'est le corps lisant.

- le *lu* s'abandonne à « des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications,[...] du principe du plaisir» (1986, p.112).

Il renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions jusqu'aux limites du fantasme. C'est le lecteur pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle, l'instance sollicitée par le « playing »⁵, l'investissement imaginaire.

- le *lectant* « fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir ». C'est l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte, le « game » réclame la mise à distance du lecteur critique, conscient qu'il joue .

M. Picard conclut « Ainsi tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) » mais on ne perdra de vue « l'interdépendance des trois instances qui jouent ». (1986, p.214).

Dans l'activité de lecture, ces trois instances interfèrent en un jeu subtil d'identification et de distanciation, le liseur et le lu impliquent la participation du sujet lecteur, et le lectant instaure une distance avec le texte. Et c'est l'oscillation participation-distanciation qui nourrit le plaisir du lecteur. En somme, pour M. Picard « la lecture littéraire est sans doute la seule approche efficace du problème de la littérature. On a constaté en effet que la qualité littéraire, résidait dans le rapport en acte, de nature ludique, du lecteur avec le texte .» (La lecture comme jeu, p. 265).

⁵ Pour décrire la réception des textes, il se réfère au modèle du jeu qui peut se présenter sous deux formes (distinction du psychanalyste Winnicott entre « play » et « game ») : le « playing » : jeux de rôle ou de simulacre, d'imagination, de fiction, fondés sur l'identification à une figure imaginaire ; le « game » : jeux de règles, de stratégie, à caractère réflexif, comme le jeu d'échecs. Le playing « s'enracine dans l'imaginaire du sujet » ; le game réclame la mise à distance. La lecture implique ces deux types de jeu, identification et distanciation, toutes deux requises et cadrées par le texte.

Les travaux de Michel Picard modélisant la « lecture comme jeu », ont alimenté une réflexion sur la lecture et ont été particulièrement influents sur les recherches didactiques ultérieures. Dans la même lignée, Vincent Jouve théorise les instances lectrices; reprises⁶ dans son ouvrage la lecture (1993, p.36), mais renonce au "**liseur**".

- Il reprend le *lu* comme élément passif pour renvoyer aux effets de la lecture sur l'inconscient du lecteur et à la satisfaction dans la lecture de certaines pulsions inconscientes.

- Affine le *lectant* en se fondant sur l'idée que le texte est d'abord une construction qui suppose un architecte ; l'auteur qui guide le lecteur dans sa relation au texte. Il distingue :

- le *lectant jouant* qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte,
- le *lectant interprétant*, qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre ;

- invente le *lisant*, concept qu'il détache du "**lu**", «cette part du lecteur piégée par l'illusion référentielle qui considère, le temps de la lecture, le monde du texte comme un monde existant». Il s'agit de l'implication psychoaffective ; cette part du lecteur qui peut pleurer la mort d'un personnage , partager les angoisses d'un autre ou encore se révolter contre l'injustice dont il est victime.

Dufays , Gemenne et Ledur poursuivent la description de la lecture littéraire comme la mise en œuvre de trois postures: une lecture distanciée, une lecture participative ou un va-et-vient dialectique entre les deux, mettant en lumière les valeurs antinomiques qui les sous-tendent.

⁶ .Vincent Jouve reprend le modèle de M. Picard et y apporte quelques précisions, d'abord dans son ouvrage L'effet - personnage dans le roman, 1992 où il distingue trois régimes de lecture: le lectant, le lisant et le lu qu'il développera ensuite dans son ouvrage, La lecture, 1993.

Cette description établit une relation possible entre la lecture littéraire et la lecture ordinaire; du fait que la lecture participative, est la lecture la plus "ordinaire", qui favorise l'illusion référentielle et l'investissement psychoaffectif du lecteur.

Pour de nombreux auteurs, c'est la posture à valoriser en priorité à l'égard de la littérature à l'école. Elle fait écho à la lecture heuristique de Riffaterre et à la régie de la progression de Gervais.

Dufays et ses collaborateurs (2005, pp. 92-93) affirment que «ses enjeux didactiques sont la valorisation des réceptions spontanées, la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun[...] enjeux essentiels voire même vitaux pour des lecteurs en difficulté». Néanmoins, ce mode de lecture « n'est pas en soi porteur d'apprentissages, du développement de compétences nouvelles » .

La lecture distanciée quant à elle, se fonde sur le dépassement des pratiques spontanées et subjectives, elle permet de rétablir une certaine objectivité du texte mobilisant à la fois ressources cognitives et culturelles. Ses enjeux didactiques sont sans conteste fondamentaux, mais suffit-elle à elle seule de qualifier la lecture littéraire?

Il semble que non, l'adjectif "littéraire" recouvre l'idée de satisfaction d'ordre psychoaffectif, de plus si la posture de distanciation se fait exclusive; elle risque de dessécher l'enseignement des lettres d'une part et de renvoyer à l'élitisme socioculturel tant contesté d'une autre. En outre, la proposition de Dufays, visant le « va-et-vient » dialectique entre deux modes de lecture, à savoir la participation et la distanciation s'inspirant du modèle théorique de Picard, a le mérite de dépasser un dualisme qui ne permet pas de saisir l'acte de lecture dans sa complexité (2005, p.94) : « il oblige à penser ensemble, de manière systémique, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel,

la subjectivité et l'intersubjectivité[...]. Ce faisant, cette conception évite la rupture avec "la lecture ordinaire", puisqu'elle se définit comme une accentuation de tensions qui la caractériseraient en permanence: elle intègre la "lecture savante" et la "lecture ordinaire" dans une même activité».

De cet angle de vue, la lecture littéraire est donc fondée sur une tension entre, la participation⁷ qui privilégie la référenciation externe : la mimésis, le rapport du texte avec les objets du monde ordinaire (le réel); la lecture se fait alors émotionnelle et identificatoire ,et la distanciation, qui à l'inverse privilégie les référenciations interne et intertextuelle, la sémiologie du texte, sa fonction poétique et esthétique. plus objectivée, la lecture élabore des significations rationnelles.

De son côté, Catherine Tauveron (2002, p. 305) stigmatise la focalisation sur la lecture référentielle et affective à l'école, elle préconise plutôt un va-et-vient entre l'exploration complexe du texte et l'ancrage dans l'affectif et l'imaginaire. En l'occurrence, elle assimile la lecture littéraire non seulement à la distanciation critique, mais aussi à une «exploration aventureuse aux replis du texte» .

S'il est vrai que la majorité des didacticiens, dont Tauveron, Rouxel prônent l'enseignement de la lecture littéraire sous l'angle de la complexité, en ce qu'elle est un facteur essentiel pour développer des compétences chez l'apprenant. Il n'en demeure pas moins que se pose avec acuité la question: quels processus cognitifs, quels codes permettent la construction du sens par le lecteur?

⁷ Dufays et ses collaborateurs (2005, p. 120) décrivent les opérations à l'œuvre dans la lecture, ils les explicitent à travers le célèbre poème d'Apollinaire: Le pont Mirabeau. **La participation** du lecteur se traduira ou par l'identification au poète en considérant comme vraie l'évocation de cet amour fugace et s'en émouvoir, ou en rapprochant cette situation à celle qu'il a vécue lui-même. **La distanciation** opérera un travail sur le langage, une manipulation de stéréotypes et de procédés, le lecteur privilégiera des hypothèses de lecture établissant des rapports avec des textes antérieurs à thème similaire comme Le lac de Lamartine.

2. Le rôle du lecteur

2.2. L'acte de lecture et le statut du lecteur

Complexe, l'acte de lecture s'accomplit en faisant intervenir des processus qui sont interreliés et qui œuvrent en concomitance .

D'après Dufays, Gemenne et Ledur , la lecture repose sur trois composantes : la composante sémiotique(c'est à dire la construction du sens), la composante psychoaffective(c'est à dire la modalisation du sens), et la composante axiologique(c'est à dire l'évaluation du texte) .

2.2.1 le lecteur constructeur de sens

Pour les chercheurs susmentionnés (2005, p.109), la lecture littéraire est « un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur et que, tant qu'il n'est pas soumis au filtre de cette lecture-construction, le texte n'est qu'un pur artéfact dénué de toute signification ». Ils ajoutent plus loin, lire consiste à comprendre un texte. L'activité du lecteur ne se résume pas à recevoir passivement du sens déjà-là, mais plutôt à construire du sens à l'aide du texte et des codes dont il dispose.

La complexité considérable de la lecture littéraire ,exige donc de la part du lecteur, d'être outillé de codes à même de l'aider dans sa construction de sens. Nous faisons référence aux codes d'elocutio, de dispositio et d'inventio conformément au classement des niveaux établi par Dufays ,qui se fonde lui même sur la rhétorique ancienne et sur la distinction d'Anne Herschberg-Pierrot.

. Les codes d'elocutio

Ce sont les connaissances formelles, linguistiques et rhétoriques qui permettent de construire le sens. Certains se limitent aux significations littérales des énoncés, tandis que les codes stylistiques et rhétoriques favorisent l'accès aux sens sous-jacents aux énoncés; c'est le système de connaissances

qui permet de saisir les connotations au moyen des figures de style, des conventions langagières propres aux différents genres discursifs, des stéréotypes, des clichés et des lieux communs.

. Les codes de dispositio

Ce sont les structures formelles et sémantiques, narratives ou thématiques, qui permettent d'identifier le genre d'un texte. Les codes de dispositio comportent des référents et des intertextes, Eco (1979, p.101) souligne à ce propos: «Aucun texte n'est lu indépendamment de l'expérience que le lecteur a d'autres textes. La compétence intertextuelle représente un cas spécial d'hypercodage ». Ils comportent également des stéréotypies et des systèmes de signes qui renvoient aux genres du discours.

. Les codes d'inventio

Ce sont les systèmes axiologiques et idéologiques qui permettent au lecteur de dégager les valeurs véhiculées par le texte; la portée éthique des actions des personnages d'un récit, distinguer les " bons" personnages des "mauvais". Ces codes permettent aussi d'interpréter un récit de manière allégorique.

Cette lecture- construction place d'emblée le lecteur dans une perspective socioconstructiviste où il est un sujet agissant qui interagit et avec le texte et avec le contexte conformément au modèle contemporain de compréhension en lecture tel que décrit par J. Giasson (2007, p.7).

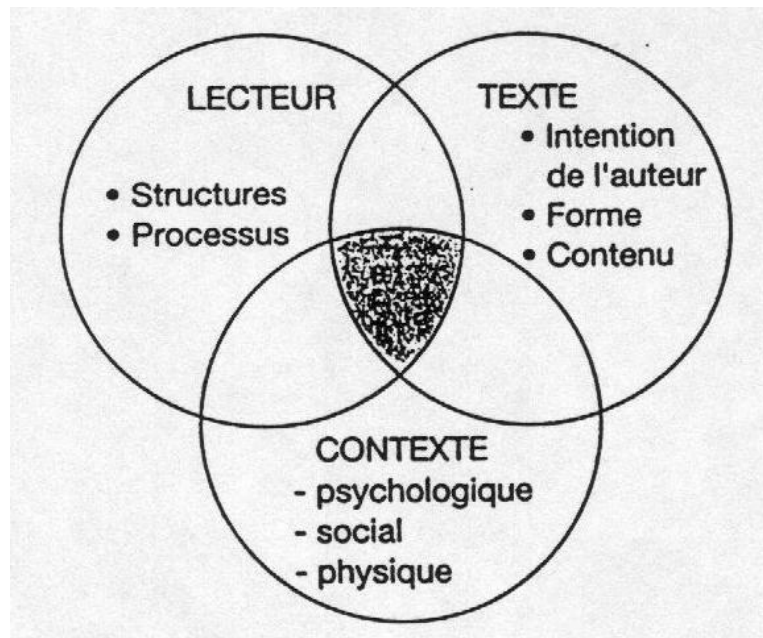


Figure 2 : Modèle contemporain de compréhension de lecture

Nous ne manquerons pas de préciser que dans l'acte de lecture, les variables en jeu sur lesquelles reposait la compréhension étaient le lecteur/ texte , le contexte était négligé et c'est Giasson (1990) qui a proposé un modèle ternaire en ajoutant la variable du contexte. La lecture ne se résume donc pas à un acte intellectuel mais aussi affectif, émotionnel et social.

Ainsi, nous assistons à une rupture avec le modèle transmissif , avec le rapport vertical enseignant- élève où ce dernier est sensé rechercher dans un texte littéraire un sens déjà- là, une vision imposée . « L'apprenant n'est plus conduit comme ,dit Peytard (1988, p.17) , à rechercher **un** sens, **le** sens , l' **idée directrice** du texte, en rapport avec son expression variée , mais à parcourir des circuits où des "valeurs de significations" se profilent en filigrane, en pointillés, s'organisant en congruence ou divergence, à connaître le jeu lexico-syntaxique du langage, que le texte littéraire, plus que tout autre , désigne, exhibe, présente». Désormais l'apprenant est placé au cœur du processus d'apprentissage, son rôle s'inscrit davantage dans une démarche interprétative mettant en jeu émotion et cognition. L'enseignant quant à lui, joue le rôle de médiateur orientant l'activité des élèves.

2.2.2 La compréhension et l'interprétation du lecteur d'œuvres littéraires

« La compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction du sens par ce dernier » (Giasson, 1990, p.18) à partir de ses connaissances, ses expériences, ses références culturelles ou ses représentations stéréotypiques. L'interprétation, quant à elle requiert une construction approfondie pour faire jaillir la signification . Il s'avère donc, que l'accès au sens d'une œuvre intégrale constitue un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère .

Exploré sous divers aspects par les recherches sur la lecture littéraire ,le couple compréhension- interprétation, a donné lieu à Plusieurs définitions pour expliquer les processus de lecture. Erick Falardeau (2003) postule que la compréhension et l'interprétation sont deux composantes complémentaires de la lecture littéraire, le sens produit par la compréhension et la signification issue de l'interprétation se nourrissent l'un et l'autre, en concomitance, dans une dynamique qui redessine sans cesse la lecture du texte littéraire:

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

- Pour interpréter, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification, dont l'étymologie renvoie directement

à l'«action d'indiquer». La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité ».

Comme la perception est une activité subjective impliquant une certaine intellectualisation, comprendre un récit consiste donc à réorganiser le sens à travers une actualisation subjective qui répond à un certain consensus partagé par une communauté de lecteurs, construction qui ne doit pas être forcément justifiée socialement, parce qu'elle relève d'un certain consensus.

Pour Tauveron(1999, p.17) , comprendre c'est « identifier le positionnement et le rôle des personnages, et dégager les grandes lignes de l'intrigue». Et ce en contournant les obstacles dressés par la forme, la structure et les idées au moyen des connaissances stéréotypiques, lexicales, syntaxiques, historiques, socioculturelles, expérientielles auxquelles recourt le lecteur.

Dans la même perspective, Butlen et Houdart- Merot (2009) définissent la compréhension comme «l'aptitude à saisir ce que le texte dit au lecteur explicitement ou implicitement. La compréhension littérale est distinguée ainsi de la compréhension inférentielle qui s'appuie classiquement sur la construction d'informations nouvelles à partir de la mise en relation de données textuelles (ou sur la mobilisation de connaissances extérieures au texte), sur le traitement des blancs et des silences du texte pour dégager sans contre sens ce qui est dit ou sous-entendu par l'auteur...».

Ainsi, en compréhension le lecteur se décentre du mot, de la phrase , pour mémoriser le sens général :«Développer la compréhension en lecture revient alors à entraîner les élèves à faire un traitement cognitif aussi étendu et profond que possible des données textuelles». (Vandendorpe, 1992, p.171).

Un tel travail de conceptualisation implique un mouvement centrifuge ,qui éloigne le lecteur des composantes linguistiques, pour l'amener à reformuler le

texte dans un discours essentiellement paraphrastique en adoptant une vision macroscopique du sens.

En effet, ce recul permet la mémorisation à long terme des données textuelles, laquelle favorise la compréhension. Dans un contexte d'apprentissage, l'ensemble des connaissances stockées dans la mémoire est convoqué par l'apprenant ; il visualise le contenu, compare avec ce qu'il connaît, questionne le contenu, l'évalue, le commente, le synthétise. Il cherche à mieux comprendre, à éclaircir les passages dont le sens ou la logique lui paraissent obscurs.

« L'interprétation quant à elle consisterait à questionner les écrits au-delà de ce qu'ils annoncent à première lecture pour élucider ce qu'ils tentent de nous dire par ailleurs ou de surcroit. La posture interprétative, héritière de l'herméneutique conduirait à faire émerger un ou plusieurs sens cachés [...] c'est-à-dire une exploration des possibles offerts par les zones ouvertes du texte, " une élection du sens dans la polysémie " pour reprendre la formule de Picard ». (Butlen et Houdart- Merot, dir., 2009) .

Puisqu'un texte littéraire n'est pas monosémique et se prête à des lectures plurielles, qui résulteraient de l'interaction entre le texte et le lecteur, interpréter consiste donc à spéculer sur le « pluriel du texte » (Barthes). Mais pour être légitimée, l'interprétation doit être confrontée socialement; sans confrontation avec l'Autre, elle demeure une création personnelle, un délire (Bayard, 1998) avec de nombreuses dérives interprétatives. U.Eco précise qu'il y a des limites à l'interprétation (Eco, 1992) qui coïncident avec les droits du texte et il le rappelle (2013, p.43): « Quand on a un texte à questionner, il est hors de propos d'interroger l'auteur. En même temps, le lecteur ne peut choisir n'importe quelle interprétation fondée simplement sur sa fantaisie : il doit s'assurer que le texte, d'une façon ou d'une autre, légitime et même encourage une lecture particulière. [...]. En d'autres termes, (il y a une) dialectique entre les droits des textes et les droits de leurs interprètes ».

Idée partagée par Falardeau, qui avance que « Pour être cohérente, une interprétation doit trouver un écho avec le maximum d'isotopies du texte, de signes littéraires. » (Falardeau, 2003, p.685).

D'ailleurs, la dialectique de la discussion en classe est on ne peut plus constructive à cet égard, car elle permet des réajustements dans la mesure où les représentations personnelles, les stéréotypes sont repensés et analysés.

Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation renvoient inéluctablement à cette tension dynamique et obligée entre, d'une part, la vision macroscopique, qui part du texte pour s'en éloigner et, d'autre part, la vision microscopique, qui part de l'extérieur du texte pour s'y plonger et y explorer des microstructures récurrentes.

2.2.2.1 Préséance de la compréhension ou de l'interprétation dans l'activité de lecture?

Selon Vandendorpe, la tradition herméneutique a toujours posé l'interprétation comme une activité de lecture postérieure à la compréhension. L'interprétation est alors vue comme une opération plus difficile, requérant une plus grande maîtrise de la lecture. Canvat (1999, p.103) affirme dans ce sens que « l'opération d'interprétation apparaît souvent comme le « sommet » de la lecture littéraire scolaire, car elle oblige le lecteur à se référer à des connaissances encyclopédiques ».

Dans cet ordre d'idées, les conceptions issues de la sémiotique posent l'interprétation en amont de la compréhension. (Thérien, 1992, p.104) préconise un enseignement de la lecture suivant deux phases :

« Dans le domaine de l'enseignement de la lecture littéraire, il est paradoxal de vouloir enseigner des interprétations comme résultats objectifs [...]. Ce que nous pouvons faire de mieux, c'est d'apprendre à distinguer deux phases pédagogiques, celle où il faut lire et comprendre, phase qui exige du travail, de l'attention, du temps, phase aussi qui repose largement sur les savoirs de

l'institution littéraire, et une seconde phase, où il est simplement utile de montrer le processus par lequel l'interprétation peut se réaliser».

Pour Gervais (1998, p.16), il s'agit de deux niveaux de lecture complémentaires «L'interprétation est une opération de second niveau qui prend le relai d'un processus de compréhension dont elle complète justement l'œuvre » .

Dans le modèle théorique de Dufays (2005, p.117) , l'interprétation est conçue comme une construction de second degré, il souligne qu'elle est toujours seconde par rapport à la compréhension « une première structure sémantique a permis de comprendre le texte, d'autres permettront de l'interpréter » .

Dans un premier temps, Dufays explicite le processus de compréhension de façon détaillée en précisant les différentes étapes : de l'orientation préalable (finalisation et précadrage), à la compréhension locale (des mots, des phrases) puis à la compréhension globale qui repose sur la mobilisation de topics (intertextes, connaissances génériques, stéréotypes). Dans un deuxième temps, il précise que l'interprétation, est une construction donnant suite à une insuffisance du schéma sémantique bâti par le lecteur qui pressent que divers signes n'ont pas été intégrés. D'où la poursuite et l'approfondissement de la construction d'hypothèses. Les interprétations sont plurielles et peuvent provenir ,de la vie ou de la psychologie de l'écrivain: interprétation psychobiographique, de la théorie de l'inconscient: interprétation psychanalytique, des textes antérieurs: interprétation intertextuelle, du contexte socio- historique de l'énonciation: interprétation sociologique ou des valeurs du texte: interprétation idéologique.

Par ailleurs, Tauveron interroge la pertinence du couple compréhension/interprétation qui clive école et collège. Elle remet en cause la tradition selon laquelle l'interprétation serait un processus postérieur et supérieur à la compréhension, ce qui justifierait qu'il soit réservé aux derniers niveaux de l'enseignement secondaire. « D'une façon générale, selon la tradition, l'interprétation est posée comme opération de “second degré”, comme

processus postérieur à la compréhension, mais tantôt comme processus autonome de nature différente tantôt comme processus complémentaire » (Tauveron, 1999, p.16).

En conséquence, elle critique ces conceptions mettant en avant des opérations de premier ou de second degré, qui construisent chez les élèves des rapports figés à la compréhension (perçue comme décodage) et des représentations réductrices de l'interprétation. Tauveron pose que le processus interprétatif est inclus dans le processus de compréhension, plus exactement qu'il en est à la fois le produit et la source : « nous disons avec Vandendorpe que la compréhension peut être le *produit* d'un processus interprétatif plus ou moins complexe et avec les herméneutes qu'elle peut être la *source* d'un second processus interprétatif » (1999, p.17).

Si la compréhension et l'interprétation sont théoriquement dans un rapport d'inclusion, sur le plan didactique elles créent des problèmes qui doivent être distingués : les problèmes de compréhension et les problèmes d'interprétation ne se traitent pas didactiquement de la même manière. Selon l'auteure, certains textes génèrent des problèmes de compréhension, ce sont les textes « réticents » alors que d'autres génèrent des problèmes d'interprétation, ce sont les textes « proliférants » ou ouverts cf. Eco. Ceci dit, en didactique de la lecture littéraire, quels corpus enseigner ? S'agira-t-il de privilégier certains textes par rapport à d'autres ? Cette distinction ne met-elle pas en avant l'exclusion ?

Le choix des corpus implique la prise en considération de facteurs multiples et complexes, relevant de variables humaines, contextuelles et environnementales. Nous reviendrons sur la question afin de voir lesquels correspondraient le mieux à notre public cible.

Falardeau (2003) retient une conception interactive de ces deux modes d’appréhension du texte littéraire, il précise que le lecteur expérimenté utilise en concomitance la compréhension et l’interprétation. Or la question qui se pose, nos élèves-lycéens- sont-ils des lecteurs expérimentés à fortiori en contexte d’enseignement- apprentissage du FLE? Nous croyons qu’il est intéressant d’envisager le couple dans sa conception dialectique , mais pas au risque de disqualifier les lecteurs en difficulté. En somme, nous prôtons une didactique de la lecture littéraire qui tient compte des dimensions cognitives, affectives et sociales; lesquelles dimensions nous semblent indispensables pour forger l’affect et l’intellect du sujet lecteur.

2.2.3 Le sujet lecteur : une notion didactique

La notion de sujet lecteur est apparue pour la première fois dans le champ de la didactique lors du colloque , *lecture subjective et enseignement de la littérature*, qui s’est tenu à Rennes en janvier 2004 par l’équipe Lettres, Langages et Arts, dont font notamment partie Annie Rouxel et Gérard Langlade. En introduisant ce colloque, Annie Rouxel a mis au premier plan le « sujet lecteur » comme réaction contre le « lecteur modèle » d’Eco. soulignons que ,c'est la prise en compte de l’excès de formalisme et de technicisme dans l’approche des textes littéraires, qui a enclenché la question du sujet lecteur et de la lecture subjective.

2.2.3.1 le sujet lecteur et la lecture littéraire ; un cadre commun

D’après Annie Rouxel (2002, p.14) , toute définition de la lecture littéraire implique une conception du lecteur : « le terme “lecture littéraire” recouvre des modes de réalisation différents selon les lieux où on l’emploie; il désigne un

ensemble de pratiques dont les enjeux engagent, au-delà d'une conception de la lecture, une vision du sujet lecteur et, pour ce qui nous concerne ici, de l'élève ».

Ce sujet ne saurait être un simple calque du sujet épistémique ,concerné par le seul rapport au savoir comme le souligne Daunay, mais intègre d'autres dimensions; sociales, affectives, psychologiques et cognitives.

Force est de constater que *les deux notions s'articulent au sein d'un cadre théorique commun*, l'importance reconnue au sujet lecteur et la mobilisation de la lecture subjective comme l'une des composantes clés de la lecture littéraire, font que nous ne pouvons envisager l'action didactique sans les deux.

L'avènement du sujet lecteur exprime la reconnaissance de son rôle déterminant dans l'activité de lecture littéraire , ainsi que le note Barthes (1984), toute lecture procède d'un sujet. Toutefois, la subjectivité du lecteur est mise en cause par certains chercheurs dont B. Daunay (2007), pour qui prôner un retour à un subjectivisme empiriste dans l'approche scolaire des textes littéraires , soit un empirisme spontanéiste, négligerait la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture. Il ajoute que le sujet lecteur qu'il s'agit de réintégrer, c'est le sujet didactique dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage.

Face au reproche de retomber dans les erreurs du passé , Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier ont redéfini la notion du sujet lecteur, et se sont intéressés aux théories qui permettent d'élaborer un modèle opératoire de lecture subjective . Ils défendent la thèse selon laquelle la subjectivité n'est pas un retour de balancier, qui pour compenser l'excès de formalisme , risque de faire tomber l'enseignement littéraire dans un excès de subjectivisme:

« S'intéresser au sujet lecteur ne signifie pas considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif. La problématique du sujet lecteur s'inscrit bien au contraire dans une théorie générale de la lecture littéraire comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres. » (2007, p.103).

En s'appuyant sur les travaux d'Eco, de Bayard et de Ricœur , les auteurs notent que « l'implication du lecteur dans l'œuvre apparaît comme une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire » . Admettre qu'un univers textuel est inachevé, incomplet conduit à penser qu'un texte ne devient véritablement une œuvre que lorsque le lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant consciemment ou inconsciemment des données fictionnelles nouvelles . Ils précisent que cette implication prend la forme d'activités fictionnalisantes, car « le contenu fictionnel des œuvres est toujours bien qu'à des degrés variables, investi, transformé et singularisé par l'irruption des univers de référence des lecteurs [...] La lecture littéraire se définit comme un dialogue interfictionnel qui se noue entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des apports fictionnels du sujet lecteur»(2007, p.104).

Dans la même optique, Rouxel (2007) préconise de rétablir le sujet au cœur de la lecture, et d'accueillir en classe ses réactions qui vont infléchir les cheminements interprétatifs. En définitive, «si l'on souhaite au lycée former des lecteurs de littérature, il convient donc, tout à la fois, de sortir du formalisme⁸ et de réhabiliter la subjectivité du lecteur. Toute véritable expérience de lecture engage la totalité de l'être. [...] L'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. »

2.2.3.2 Le texte du lecteur

Du texte de l'œuvre, les partisans de la lecture subjective (Mazauric, Fourtanier &Langlade, 2011) tendent vers le texte du lecteur , « ce que produit la lecture, c'est un texte singulier et mobile créé par le lecteur à partir des signes sur la page. [...] L'actualisation d'un texte par un lecteur est construction d'un

⁸ A. Rouxel pointe du doigt la lecture analytique en tant qu'exercice purement formel sans enjeux personnels.

objet immatériel et éphémère qui se dérobe à l'observation et tend à se dissoudre avec le temps » (Rouxel, 2011, p.115).

Pierre Bayard, dans son célèbre essai *Qui a tué Roger Acroyd ?*, théorise cette actualisation unique du texte par le lecteur en créant le concept de « texte du lecteur », « Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente » (1998, p. 128).

Le texte du lecteur est donc le fruit de la rencontre de la fiction de l'œuvre avec l'imaginaire des élèves, expérience traduite par la verbalisation ou la mise en mots de leurs textes.

Langlade & Fourtanier affirment la nécessité d'interroger et de confronter les textes des lecteurs élèves; ils proposent la mise en place de dispositifs de lecteur: « un dispositif de lecteur a pour ambition de faire apparaître dans des procédures discursives, physiologiques ou iconiques variées (mimiques, dessins, réactions orales, commentaire littéraire, compte rendu ou résumé de lecture, jugement critique...) tout ce qui relève et supporte l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture. [...] Un dispositif constitue donc la stabilisation, certes toujours mouvante, lacunaire, provisoire et incertaine, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur » (2007, p.113).

Pour ces chercheurs, l'activité fictionnalisante du lecteur est un élément primordial pour accéder à l'œuvre «L'investissement subjectif du lecteur vaut d'abord en tant que mode d'accès aux œuvres. La réponse singulière qu'il fournit aux sollicitations de l'œuvre est *le signe de l'enclenchement* du processus de lecture littéraire» (2007, p.117). Nous soulignons avec les auteurs que,

l'investissement subjectif ou l'implication de l'élève dans l'œuvre, est le signe de l'enclenchement de la lecture littéraire; et avec Dufays (2013) que, la mobilisation de la lecture subjective est *l'une des composantes clés* de la lecture littéraire.

C'est ainsi que nous pouvons avancer que la lecture littéraire , n'est pas seulement une activité subjective mais elle est également réflexive . Expérience double, comme le conclut A. Compagnon (2008, p.194) dans son chapitre sur « Le lecteur »:

« Une fois de plus, entre les deux thèses polaires qui ont pour elles une certaine consistance théorique, mais qui sont manifestement excessives et intenables – l'autorité de l'auteur ou du texte permet d'instituer un discours objectif (positiviste ou formel) sur la littérature, et l'autorité du lecteur, d'instituer un discours subjectif – toutes les positions moyennes semblent fragiles et difficiles à défendre. [...] Mais pratiquement, nous vivons (et nous lisons) dans l'entre-deux. L'expérience de la lecture, comme toute expérience humaine, est immanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi ».

Somme toute, nous nous situons dans la continuité des recherches en didactique de la lecture , notamment celles de Dufays (2005, 2011, 2013) qui proposent de dépasser le dualisme qui oppose d'un côté, une posture participative ou naïve, qui serait caractérisée par l'investissement affectif du lecteur, et de l'autre, une posture distanciée , caractérisée par la mise à distance analytique du texte. En fait, Dufays et ses collaborateurs (2005) ont défini la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique entre la distanciation et la participation; modèle du jeu repris à Picard qu'il a complété en considérant au moins trois autres mouvements dialectiques : «celui qui articule les valeurs de l'émotion à celles de la raison, celui qui articule les valeurs liées à la fonction

poétique à celles qui relèvent de la fonction référentielle, et celui qui articule les valeurs de l'éthique à celles de sa transgression» (Dufays, 2013).

Dans son article "Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences?" (2011), Dufays soutient que« le modèle didactique de la lecture littéraire comme va-et-vient n'exclut pas le sujet lecteur, mais il lui assigne une place sans lui être subordonné car il s'agit d'un paradigme plus puissant, qui implique à la fois l'activité subjective et l'activité intersubjective». (2011, p.230). Puis dans son récent article (2013), il jette de nouveau la lumière sur la question du « va-et-vient dialectique »: il ne s'agit pas d' une oscillation *permanente* entre deux postures « *pures* », un mouvement spectaculaire qui ferait passer le lecteur constamment d'un extrême (par exemple l'immersion référentielle « totale ») à l'autre (par exemple l'analyse critique systématique). Il insiste plutôt sur le fait que les postures concernées se situent sur un *continuum*; la grande majorité des lectures distanciées comportent une part de participation, et inversement. Au cours de sa lecture, le lecteur mobilise tour à tour des accentuations différentes, en étant tantôt plus ancré dans l'illusion référentielle, tantôt plus attaché à la réflexion critique.

Nous posons avec Dufays que le caractère intégrateur de cette conception dialectique de la lecture , permet en effet de promouvoir une action didactique équilibrée , faisant face d'un côté à la conception textualiste et ses avatars (qui tendent à ignorer les variations de la lecture réelle pour la conformer aux formats d'une lecture « modèle ») et de l'autre à la conception subjectiviste, caractérisée par son absence de limites et, partant, son caractère "inévaluable".

Outre ces postulats , d'autres enjeux et non des moindres nous poussent à réfléchir à l'intérêt de la lecture littéraire; lire en L2⁹ suppose l'entrée en contact avec l'altérité du texte, laquelle altérité se manifeste à travers le rapport à la langue étrangère, à l'autre culture, aux autres représentations du monde .Le lecteur élève a donc besoin de repères: personnels, sociaux, culturels . Identité et altérité sont de mise dans le jeu lecture pour rester dans l'esprit de Picard, comment l'identité de l'apprenant se forge-t-elle ou bien se transforme-t-elle à travers son activité "liseuse"?

3. La lecture littéraire comme expérience singulière de soi et de l'autre

«C'est dans l'acte de lecture que les valeurs identitaires s'affirment, se transforment, s'affinent et se précisent continûment. » Affirme Rouxel (2010) . Conçue comme apprentissage et tissage de l'esthétique; de l'éthique, du fantasmatique, la lecture littéraire comme expérience permet de construire un savoir-être aussi bien dans la langue-culture étrangère que dans la langue-culture maternelle. Ainsi, tout lecteur part en quête et de son Moi et du non-Moi ; la perspective psychanalytique de Picard est à cet égard des plus emblématiques: « Je suis limité à moi; d'autres que moi, et toute la réalité étrangère du monde, existent comme moi et hors de moi. » (1986, p.154).

l'activité de lecture serait en quelque sorte aussi lecture de l'autre, interpellant la subjectivité d'un sujet porteur d'une histoire « plus qu'à une identité stable et bien définie, la notion de sujet lecteur renvoie en fait à un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur » (Langlande & Fourtanier, 2007, p.102).

⁹ Bien qu'il soit considéré par l'institution comme langue étrangère et non seconde, le français est la deuxième langue enseignée après l'arabe, aussi nous y faisons référence par l'annotation L2 .

Dès lors, nous remarquons l'importance de l'implication subjective en tant que catalyseur de la réflexivité; ouvrant la voie à l'expression de soi comme sujet singulier, qui, entre en relation avec l'autre, dont il subit l'influence. Autrement dit, à travers le prisme de la subjectivité s'effectue le retour réflexif, le lecteur élève devient conscient de son, moi ,qui pourrait être modifié dans ce rapport à l'autre . Postulat largement ancré dans la théorie du sujet lecteur, défendu par Annie Rouxel et Gérard Langlade (2004, 2007, 2011) « l'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 14).

Notons que cette vision n'est pas récente, elle fait écho à une réflexion menée par Proust il y a bien des années: «La réalisation de soi ,a lieu par la littérature, [...] pour le lecteur qu'elle émeut le temps qu'il s'y adonne. Par l'art seulement, nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre». (Proust 1987-1989, p.474).

La réception d'une œuvre littéraire serait donc l' expérience d'un lecteur singulier investi émotionnellement, psychologiquement, moralement, socialement, esthétiquement, cognitivement et culturellement dans l'activité de lecture littéraire (Rouxel & Langlade, 2004).

Ceci étant, le travail sur les représentations des élèves et les stéréotypes s'avère être incontournable pour mettre à plat certaines idées reçues; la dialectique des échanges et des confrontations en classe ne peut être que féconde.

2.3.1 L'acte de lecture: un acte social

Du point de vue que nous venons d'aborder, l'acte de lecture bien qu'il soit individuel, singulier est un acte par lequel le lecteur devient pluriel et collectif notamment en milieu scolaire. En tant que processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres ; dans le sens où c'est le lecteur qui actualise le texte et lui imprime sa forme singulière, à travers son activité interprétative, la lecture littéraire devient donc « actualisation sociale d'un signe créé; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. »(Falardeau, 2003)

En outre ,comme le soutient Bronckart (2013, p.22) : « La validité éducative générale de la littérature tient à ce que celle-ci est le lieu du débat permanent sur les valeurs de tous ordres qui orientent les activités humaines, et les citoyens en devenir que constituent les élèves doivent être aptes à entrer dans ce débat, à participer à ce travail interprétatif permanent, par lequel se constituent l'autonomie et la socialité des personnes. [...] On peut considérer ensuite que la littérature propose des situations dans lesquelles les mobiles des actions sont clarifiés ou, à tous le moins, discutés, problématisés, et que c'est en entrant dans cette production littéraire que l'humain développe, solidairement, sa socialité et sa personnalité ».

Il en découle que la lecture littéraire en tant qu'activité interprétative qui articule l'imaginaire au réel, les valeurs de l'émotion à celles de la raison, les valeurs de l'éthique à celles de sa transgression serait l'entrée favorite pour développer sa socialité.

2.3.1.1 Le sujet lecteur, membre d'une communauté interprétative

D'après Falardeau (2003) ,tout lecteur s'inscrit dans une communauté de lecteurs à l'intérieur de laquelle il est en partie conditionné par les idéologies de son groupe, les stéréotypes socialement admis qui participent à la formation de son arrière-plan culturel. L'acte de lecture se réalise donc «dans une fusion du social et de l'expérientiel ,composantes mouvantes forcément multiples : linguistiques, historiques, socioculturelles, psychologiques, géopolitiques. » qui concourent à l'accomplissement d'actes interprétatifs (2003, p.608).

ce que Fish appelle une communauté interprétative, c'est un ensemble d'individus qui ont intériorisé des normes, des attentes, des visées et des méthodes. Dès lors, les interprétations ne sont pas la propriété de lecteurs libres et indépendants comme il le stipule , mais de communautés interprétatives qui sont responsables à la fois de la forme des activités d'un lecteur et des textes que cette activité produit. Du moment qu'ils s'inscrivent dans la structure institutionnelle, dans un environnement socialement organisé, les actes interprétatifs ne sont pas individuels ou idiosyncrasiques mais plutôt publics et partagés. Face aux critiques à l'encontre de l'interprétation comme activité subjective, sans limites, Fish objecte aux partisans de l'interprétation objective ; qui pensent qu'en l'absence des contrôles assurés par un système de significations normatif, le sujet lecteur substituerait ses propres significations à ceux du texte: «si l'égo est conçu, non comme une entité indépendante mais comme une construction sociale dont les opérations sont délimitées par les systèmes d'intelligibilité qui l'informent, alors les significations qu'il confère au texte ne sont pas les siennes mais trouvent leur source dans la (ou les) communauté(s)interprétative(s) sur laquelle (ou lesquelles) il repose». (Fish, 2007, p.74).

En défendant l'argument de l'interprétation comme produit de lecteurs faisant partie d'une communauté cadrée institutionnellement, Fish remet en question la distinction entre significations subjectives/ significations objectives. Pour lui, elles sont à la fois subjectives et objectives: subjectives parce qu'inhérentes à un point de vue particulier et donc non universelles; et objectives par ce que le point de vue qui les délivre est public et conventionnel plutôt qu'individuel ou singulier.

En somme, nous pouvons avancer que la lecture littéraire participe activement à la construction de l'individu dans ses dimensions personnelle et collective; sujet singulier qui a son identité propre et, dans le même temps, membre d'une communauté avec laquelle il partage des références socioculturelles.

2.3.1.2 L'évaluation des diversités interprétatives: dérive subjectiviste ou signification partagée ?

L'activité des sujets lecteurs produit diverses interprétations qui, en contexte scolaire, doivent être évaluées. Or les questions qui taraudent et chercheurs et enseignants: quels critères retenir pour accorder ou non une légitimité aux unes ou aux autres ? Dans quels cas peut-on parler de dérives ? En fait, la question de l'évaluation des interprétations de textes littéraires en classe, n'a pas trouvé de consensus jusque là dans les recherches en didactique de la lecture littéraire.

Nous trouvons d'un côté, ceux qui la considèrent comme une pratique sans limites et donc inévaluable cf. à Dufays, et d'un autre, ceux qui la placent dans le cadre d'une communauté interprétative; en tant qu'instance de médiation et de gestion des diversités interprétatives cf. à Fish . A ce propos Fish soutient que la communauté interprétative aurait pu s'appeler «dimension d'évaluation », expression qu'il emprunte à J.L.Austin, que ce dernier définit comme: « la dimension générale qui fait qu'une chose est juste ou bonne à dire, par

opposition à une chose mauvaise, dans des circonstances, en direction d'un public et avec un objectif définis. »(Fish, Postface, pp.131-132).

Dans cette optique, Y. Citton (2007, p.63) précise «Il n'y a pas d'interprétation « fausse» quant à son rapport à l'être « objectif » du texte : il n'y a que des interprétations inacceptables au sein de telle ou telle communauté interprétative particulière (cette inacceptabilité tenant à des raisons qui ne sont jamais purement arbitraires). Il y a donc bien des limites à l'interprétation; elles ne sont toutefois pas à situer dans ce qu'imposerait le texte lui-même, mais dans les normes qui définissent le fonctionnement des communautés interprétatives» .

En effet , dans la préface de l'essai: Quand lire c'est faire ,qui a suscité une polémique; Citton rejette l'argument défendu par Fish qu'il traite d'inacceptable « Admettre que ce sont les lecteurs qui font les textes conduirait à ne plus pouvoir élever la moindre digue contre les torrents de délires (sur)interprétatifs, [...] Si c'est le lecteur qui fait le texte, il pourra légitimement réclamer le droit d'en faire tout ce qu'il voudra : il serait tout aussi absurde de dire qu'une interprétation est « fausse » (ou « vraie »). »(Citton, Préface p.7).

L'activité interprétative est donc régie par des normes concevables au sein de communautés interprétatives qui donnent aux subjectivités individuelles leurs formes, leurs limites et leurs visées.

De notre côté, nous retenons que l'activité interprétative est une lecture depuis soi mais qui exige une confrontation avec l'autre (l'autre lecteur, l'autre culture) et partant permet un retour sur soi, en d'autres termes un recentrage pour ne pas perdre l'équilibre. Ceci dit, l'influence de la culture propre au lecteur élève pèse énormément sur ses pratiques interprétatives .

2.3.2 Culture et pratiques interprétatives

“une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c’est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité” (Cuq ,2002, p.83). En conséquence, lire un texte littéraire dans une langue- culture étrangère permettrait une confrontation des valeurs, qui d'une part , devrait aboutir à l’affirmation de sa propre identité, et d'une autre à l' apprentissage de la diversité .

En précisant la notion de sujet lecteur chez Langlade et Fourtanier, que nous avons mentionnée précédemment; il nous a semblé particulièrement intéressant d'y revenir et de focaliser sur «feuilleter identité complexe » qui caractérise un lecteur en constante configuration , notamment à cause des multiples variables liées aux traits personnels qui le constituent (histoire personnelle et scolaire, intérêts, désirs, expériences du monde, mémoire intertextuelle, références culturelles, etc.) et aux traits collectifs déterminés par les divers contextes socioculturels avec lesquels il est en relation (valeurs, origines, famille, religion, communauté, représentations et pratiques sociales, stéréotypes, etc.).

Dès que nous nous trouvons dans des situations authentiques de lecture, où le lecteur élève, rencontre le texte produit dans une langue-culture étrangère; font surface et ses traits personnels et collectifs dont va résulter son interprétation.

Aussi nous citerons en exemple ,des interprétations d'élèves dans un contexte de FLE, qui nous semblent illustrer parfaitement cette conception .

Amor Séoud (2010) , rappelle dans les actes du colloque *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* , université d'Athènes ,une expérience (1997, p.2003) dans laquelle il rend compte des réceptions de ses élèves

tunisiens des poèmes; *Le Lac* de Lamartine, *Hymne à la beauté* de Baudelaire. Il explique: mes élèves voient, par exemple, dans *Le Lac* de Lamartine, avec son appel langoureux à la suspension du temps, l'expression d'une attitude sacrilège, parce que faisant concurrence à Dieu, seul maître du temps. sous l'influence de leur éducation religieuse, ils interprètent ce texte comme l'expression de la faiblesse et de l'impuissance de l'homme face au temps et au destin, et pas du tout comme l'évocation de l'angoisse existentielle et de l'exaltation amoureuse. Ou ces autres qui, tout aussi croyants, réagissent à *L'Hymne à la beauté* de Baudelaire où celui-ci soupçonne la dite beauté d'être l'œuvre du démon, en répondant implacablement : «Ce n'est pas la beauté qui a une origine diabolique, c'est le poète qui est ensorcelé par l'amour ».

Dans la culture musulmane, la beauté – élément de perfection – est nécessairement un attribut divin.

Nous remarquons à quel point la culture impacte la réception/ construction/production de sens. Dans les deux exemples cités, l'interprétation passe par l'identité des élèves, le milieu socioculturel dans lequel ils baignent où valeurs et religion sont de mise. Séoud avance que , ce genre de « dérives » est plus fréquent en contexte de FLE à cause des opérations de filtrage qui s'effectuent naturellement au contact d'une culture étrangère . Et il se demande si dans ces cas, il s'agit de contresens qu'il lui revient de corriger; sachant que dans la perspective du texte de lecteur, ce dernier par sa subjectivité reconfigure le texte et lui imprime sa marque et sa présence.

Pour lui, l'orientation que doit prendre toute formation littéraire, est de préserver une situation authentique de rapport avec les œuvres et leurs auteurs; en développant des activités pédagogiques autour de cette situation de lecture authentique: fiche de lecture, journal de lecture, autoportrait de lecteur, autobiographie de lecteur, échange épistolaire autour des livres lus, organisation de cercles de lecture, interview réelle ou fictive d'un auteur, plaidoirie pour un

personnage ou réquisitoire contre un autre, billets d'humeur, coup de cœur ou coup de gueule, affiche publicitaire pour un livre, quatrième de couverture, etc.

En réponse au questionnement de Séoud¹⁰, Dufays (2007) avance que dans ce cas il s'agira moins de corriger cette interprétation que d'informer les élèves du contexte d'énonciation qui en autorise une autre, sans avoir besoin d'opposer les deux interprétations sur le mode du « vrai » et du « faux ». Ainsi, le pluriel des réceptions effectives des élèves serait une occasion pour travailler sur les pratiques culturelles;« Il convient d'affirmer une double nécessité : celle de faire percevoir aux élèves les malentendus culturels d'une part, et celle de valoriser leur apport à la pluralité du sens d'autre part ».

Ce raisonnement vaut à diverses échelles, entre différentes communautés culturelles qui interprètent différemment des œuvres en fonction de leurs traditions et de leurs valeurs, comme entre un individu et la communauté à laquelle il appartient. L'essentiel étant, dans tous les cas, d'établir un rapport authentique avec les œuvres lues et d'éviter le piège de la stéréotypie et des représentations convenues.

Compte tenu de la «pluralité» culturelle et de la multiplicité des croisements culturels, l'interculturel est un passage obligé car comme le montre Séoud« tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel » (1997, p137).

¹⁰ Le questionnement de Séoud par rapport aux interprétations de ses élèves a eu lieu bien avant la tenue du colloque d'Athènes 2009, qui n'était qu'une autre occasion de rendre compte de son expérience.

2.3.3. La démarche interculturelle au cœur de l'enseignement/apprentissage des langues

A l'heure où nos sociétés deviennent pluriculturelles et plurilingues, où les frontières sont devenues symboliques dans un monde globalisé; l'interculturel comme espace de connexion, de partage, de découverte de l'autre et de soi trouve sa place au cœur des finalités de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.

Considérée comme « lieu emblématique de l'interculturel» (M. Abdallah-Preteille), la littérature offre des expériences propres à renforcer la conscience subjective des apprenants, en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, mais aussi, plus largement, en tant qu'autres. Le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre ; rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même laquelle permet de mieux se découvrir soi-même.

Si comme le précise Séoud on ne voit l'autre qu'à travers soi, et qu'on ne se voit soi- même qu'à travers l'Autre, alors la confrontation avec l'Autre devient un élément fondamental de l'apprentissage. Conception, qui d'ailleurs est partagée par Marc Lits (1994, p. 27), qui affirme qu' «il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...] Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles».

D'entrée de jeu, la littérature serait donc un moyen de formation et d'apprentissage de la diversité et de l'altérité. La polysémie du texte littéraire permettrait au lecteur de se distancier, de voir et de se voir en «oblique»; en d'autres termes, une démarche d'objectivation de soi est possible grâce à la confrontation et à la comparaison avec d'autres sujets et d'autres cultures.

La dimension anthropologique de la littérature est justement ce qui peut nourrir le dialogue interculturel, car elle a "le pouvoir" pour reprendre le terme de Compagnon, d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. En explorant une pluralité de personnages, de situations, elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain.

En ce sens, elle est un point d'appui pour l'étude des représentations, à condition de ne pas rechercher une représentativité statistique, et de tenter de saisir les faits et les situations à partir de leur profondeur à la fois subjective et universelle. Et c'est précisément parce que toute approche littéraire s'inscrit dans un acte de perception, de connaissance et de reconnaissance que les représentations des sujets lecteurs ne peuvent être négligées. Elles doivent être intégrées dans la dynamique interactive où elles vont être appelées à se modifier au fur et à mesure que le lecteur entre en relation avec l'autre du texte littéraire, dont il subit l'influence.

Mettre en œuvre un apprentissage de l'altérité et de la diversité repose en fait sur l'apprentissage de la lecture et de la capacité d'interprétation. L'œuvre littéraire est une œuvre ouverte autant dans l'écriture que dans la lecture. Loin des catégorisations et des classifications, elle permet donc d'appréhender l'Autre à travers ses variations et ses modulations. L'objectif poursuivi serait alors d'orienter l'enseignement de la littérature en classe de FLE vers une lecture littéraire, qui se définirait comme une rencontre, permettant de prendre conscience des relativités culturelles.

Démarche qui prend en considération la pluralité des interprétations à travers lesquelles, l'apprenant est appelé à prendre conscience, non seulement de sa singularité en tant que lecteur, mais aussi de l'acte de construction du sens de type particulier que représente chaque lecture littéraire. La communication avec un autre à travers le texte passe par la compréhension, le respect d'autres idées

et valeurs. Donc, un sujet se construit et se transforme dans ce rapport à lui-même, aux autres et au monde. Ainsi selon Séoud(1997, p.148) , la démarche interculturelle est faite « de va- et- vient entre l'autre et soi, d'un “ jeu alterné ou cumulé d'identification ou de distanciation”, d'un jeu, finalement, où le je est un autre, tout en étant mieux que jamais soi- même ».

Tout compte fait, nous restons dans la même perspective du jeu de Picard. Nous retrouvons ce mouvement de va- et - vient entre soi- même et l'autre, entre identité et altérité, entre identification et distanciation, ente les valeurs personnelles et les valeurs universelles.

Cette posture mobilise diverses ressources combinant savoir- être, savoir apprendre et savoir -faire, pour parvenir au diapason d'une compétence interculturelle.

2.3.3.1 Compétence interculturelle/ transculturelle

Apprendre une langue étrangère signifie d'emblée entrer en contact avec une autre culture, ce qui implique l'ouverture à d'autres horizons tout en préservant son identité . L'un des enjeux de la DLC à l'heure actuelle, est de former un citoyen plurilingue capable d'échanger et de partager de nouvelles expériences culturelles.

Le cadre européen commun de référence(CECR) souligne que dans une approche interculturelle, l'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. De plus , en apprenant une deuxième langue ou langue étrangère, l'apprenant acquiert une double compétence: celle qu'il a dans sa langue et culture maternelles et la nouvelle pas totalement indépendante de la précédente.

Arrêtons- nous sur les préfixes qui accompagnent le culturel: **inter**, **trans**. Selon M.A- Pretceille et L.Porcher(1998) dans l'interculturel ce qui est le plus important, c'est le préfixe « **inter** » qui sous-entend la communication entre locuteurs porteurs de cultures différentes: « L'articulation, la connexion, le partage, la reconnaissance que l'autre est autre et que je suis moi. »

De son côté, J. Demorgon dans son ouvrage critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie (2005) soutient que pour aborder les phénomènes complexes de cultures en contact, de ne pas se limiter au concept d' « interculturalité », mais plusieurs antagonismes ternaires sont nécessaires à la régulation des problématiques de la didactique des langues et cultures, dont multiculturel, transculturel, interculturel. Il n'y a contact et maintien de contact entre cultures différentes que si ces cultures gardent une relative identité propre et aussi si les acteurs en présence ont un intérêt à ce contact et des moyens de le gérer en commun. L' « inter-» processus de contact entre cultures, suppose une durée et un enjeu commun, crée du « multi» des nouvelles particularités culturelles et du « trans -»une nouvelle culture partagée.

Pour rester dans le même esprit du va -et- vient, nous retenons la définition de Christine Sagnier(2013, p.108) qui illustre bien ce mouvement: « Les compétences transculturelles sont les capacités à opérer des allers et retours entre l'univers culturel de la langue maternelle et celui de la langue- cible».

Les compétences interculturelles ou transculturelles focalisent donc sur les mises en relation entre sphères culturelles différentes; dans ce processus de formation de la personnalité, l'apprenant est amené à se distancier de son système de référence culturel et à se décentrer, puis à faire un retour sur sa propre culture et en distinguer les valeurs. Toutefois, ces compétences ne seront acquises que si un ensemble d'objectifs est atteint décliné en:

- *Objectifs de savoirs*; développement de connaissances référentielles sur la culture cible, qui comprennent des connaissances sur les croyances et valeurs, mais aussi des connaissances socioculturelles liées à des comportements.
- *Objectifs de savoir apprendre et de savoir-être* et capacité à relativiser ses points de vue, volonté de chercher à comprendre et à s'adapter à un cadre de référence différent de celui de sa propre culture.
- *Objectifs de savoir-faire* ; capacité à s'appropriier les codes régissant les interactions dans la culture cible, à respecter les normes de comportement dans de nombreux domaines.(Sagnier, 2013, p.107).

Développer la compétence inter/trans culturelle des élèves, atteindre les objectifs de savoirs, de savoir apprendre et de savoir-être , de savoir-faire met en avant plusieurs paramètres d'ordres cognitif, linguistique, psychologique, affectif, social et culturel. Il s'agira donc pour l'enseignant de langue étrangère d'établir des pistes de travail pouvant aboutir à la réalisation des finalités escomptées.

La relation à l'autre implique une bonne connaissance de soi. Ainsi, la première piste serait l'identité de l'apprenant, c'est en maîtrisant son identité patrimoniale qu'il sera plus disponible au partage interculturel. Dès lors, la capacité interculturelle fondamentale, serait celle de la décentration. Pour opérer cette décentration de sa propre culture tout en restant ancré en elle, le meilleur chemin pédagogique consiste à traiter des thèmes « universels- singuliers », présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière.

La notion d' « **universel singulier** » forgée par Hegel pour exprimer la synthèse possible entre la singularité d'un sujet et la présence de l'universalité en lui , trouve son écho dans la littérature; lieu emblématique de l'interculturel envisagée par M. Abdallah-Preteille et L. Porcher comme un universel-

singulier qui s'adresse à tous et est reçue différemment par chacun. (1996, p. 139).

De cet angle d'attaque, la reconnaissance de la diversité culturelle, le relativisme peuvent faire l'objet d'apprentissage à travers des activités d'interprétation où on «laisse parler » l'apprenant, pour reprendre l'expression de Séoud, confronté à une culture étrangère. les universels- singuliers offrent l'avantage de permettre une démarche comparative entre la culture-source (la culture marocaine) pour nos élèves et la culture- cible (la culture française ou francophone). Cette attitude mobilise fortement les apprenants en croisant l'univers créé par le texte de fiction et leur univers personnel constitué par leur propre culture, leurs connaissances et leur sensibilité. Ce croisement exprime pour eux des rapports de similitudes et de différences entre les deux cultures.

Percevoir qu' au- delà de ce qui est singulier se trouve ce qui est universel, réaliser qu'au-delà des différences facilement observables, il y a des similitudes et des valeurs partagées relèverait donc d'une rencontre qui fait fi des frontières et traverse les époques, une rencontre qui forme et transforme la personnalité de chacun. Mais il faut tout de même reconnaître que cela ne va pas de soi, l'apprenant voit l'autre à travers le prisme ou le crible de sa propre subjectivité et de sa propre culture, d'où le risque de l'ethnocentrisme ou des jugements de valeur . Il serait donc judicieux de travailler sur d'autres pistes à savoir les stéréotypes et les représentations des apprenants. Chaque élève dispose de références sur la culture étrangère enseignée, il se fait des représentations de l'étranger auxquels les médias, son groupe social, son environnement familial.... ont certainement contribué. Il emmagasine dans son esprit un tas d'idées reçues et de stéréotypes qui bloquent d'ors et déjà une communication interculturelle éventuelle.

Partant de ce constat, une remise en question de toutes ses idées préconçues s'impose en classe de FLE. L'activité interprétative des apprenants constitue un moment idéal pour l'échange, la déconstruction et le réajustement des stéréotypes et préjugés établis. La valeur accordée à l'étude des représentations, le recours à la compréhension, la reconnaissance de la pluralité des points de vue et d'une certaine forme de relativisme sont autant de leviers à privilégier ; car ils contribuent sans doute à vivre l'expérience de l'altérité et à construire son identité.

2.3.3.2 Identité francophone, identité universelle

L'identité comme principe fondateur de la personnalité de chacun est le résultat de constructions, qui découlent de diverses expériences d'un moi singulier en rapport avec un autre. Dans ce rapport, comme nous l'avons déjà mentionné, l'apprenant est confronté aux visions du monde dont les œuvres sont porteuses. La littérature serait ainsi un "laboratoire" identitaire; une des formes artistiques qui recompose l'éternel conflit entre identité individuelle et appartenance à la société humaine globale.

Dans une perspective d'apprentissage de l'altérité au service d'un humanisme du divers, il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques qui favoriseraient l'ouverture de l'apprenant vers d'autres horizons. Non plus en terme d'identité individuelle à laquelle s'ajoute une identité francophone; vu le contexte linguistique, géographique (le Maroc est un pays francophone) et culturel. Mais en terme d'identité dynamique et plurielle; universelle.

Définie par Blanchet (2000, p.99) comme « une construction permanente de caractéristiques et de sentiments d'appartenances symboliques marquant des limites mouvantes entre deux polarités: le dedans et le dehors. Entre ces polarités, les appartenances étant toujours multiples, existent des espaces mixtes, métis, interférentiels, qui sont le lieu des échanges interculturels, des

syncrétismes, des changements. Une identité se définit toujours par rapport à la fois à soi et à l'Autre et se construit donc entre les deux, ou, si l'on préfère, dans les deux en même temps». L'identité se situe donc entre deux polarités.

Pour sa part la démarche interculturelle s'inscrit dans un cadre multipolaire situé dans un contexte marqué par des facteurs spatio-temporels, historiques qui n'a nullement l'intention d'opposer Moi aux autres, Eux aux nous, le subjectif à l'objectif, le particulier à l'universel,...mais plutôt de percevoir ces binômes comme des paramètres susceptibles de favoriser la compréhension de phénomènes sociaux .

4. Textes littéraires en contexte FLE

2.4. Lecture littéraire et choix des textes

La lecture littéraire, comme nous l'avons vu précédemment, engage le sujet lecteur dans un jeu de va- et- vient entre participation et distanciation ; le modèle de Picard où le "playing" renvoie aux jeux de rôle ou de simulacre fondés sur l'identification à une figure imaginaire, et où le "game "désigne les jeux de stratégie réclamant une mise à distance, invite le lecteur à jouer avec plus ou moins de stratégies. Mais encore faut-il pouvoir jouer! La notion du jeu implique donc un niveau « adapté » pour que les joueurs puissent y participer.

Dans ce cas, quelles œuvres littéraires sont "jouables", appropriées au contexte FLE?

2.4.1. Corpus : littérature française, francophone, monde

« Tout livre est un chapitre du grand livre du monde, un monde ouvert, bigarré, foisonnant, en perpétuel mouvement. La littérature qui tente de dire l'indicible, permet de se rendre étranger à soi-même : lire, c'est découvrir la multiplicité du moi, se mettre à l'épreuve de l'autre, de l'ailleurs, du monde,

c'est découvrir l'inconnu en soi, s'ouvrir au dialogue avec les autres.»(*I.Gruca*, 2010). Dès lors, nous pensons que l'espace littéraire ce lieu de croisement de cultures, de découverte de l'autre et du moi est à penser au pluriel. Aussi nous partageons les interrogations de Dufays, Gemenne et Ledur (2005, p.157) , que nous trouvons pertinentes et qui convergent tout à fait vers notre optique:

« Le corpus littéraire doit-il (continuer à) privilégier la littérature française? Une place ne devrait-elle pas être faite aux littératures des autres pays francophones? En outre, à l'heure[...] du «village mondial», n'est- il pas aussi important de connaître Dante, Shakespeare, Goethe et Cervantès que Molière et Flaubert? Et qu'en est-il des littératures non européennes? N'est-il pas essentiel que les élèves d'aujourd'hui soient éveillés à la diversité culturelle (celle de l'Afrique noire, du Maghreb, des peuples d'Asie...)? Par ailleurs, un véritable brassage des cultures ne passe - il pas d'abord par la reconnaissance et l'affirmation d'une identité? Quelle place donner aux littératures nationales dans ce corpus? »

Si nous jetons un coup d'œil sur le corpus littéraire au programme du lycée marocain, nous remarquons que les œuvres françaises ont la part du lion (7su 9), les deux restantes appartiennent à la littérature francophone: deux œuvres marocaines d'expression française. Ceci d'une part, d'autre part le choix des œuvres s'étalant sur les trois années du secondaire qualifiant gratifie des auteurs français de renom: Maupassant, Molière, Hugo, Anouilh, Voltaire et Balzac.

Qu'en conclure? L'institution privilégie la littérature française classique ; notons que le choix des corpus relève des décisions institutionnelles.

Comme le remarque à juste titre A. Petitjean (2014, p.4), la volonté de s'adapter au public scolarisé tout en défendant le principe de la conservation d'un patrimoine sous la forme d'un panthéon d'auteurs se traduit par des conflits

concernant l'élargissement ou non du corpus des œuvres de référence. Loin de relever d'un consensus, le choix du corpus reste mitigé .

De notre côté, il nous semble que pour favoriser une approche interculturelle entre identité et altérité, il est nécessaire de dépasser les limites de la littérature de la langue cible. Nous rejoignons les critiques qui préconisent de ne pas s'enfermer dans l'espace franco-français, comme c'est encore bien le cas dans les méthodes actuelles d'enseignement/apprentissage, mais plutôt de s'ouvrir sur l'espace francophone et instaurer des passerelles avec d'autres littératures . D'autant plus que nous vivons dans une époque mondialisée où les frontières sont devenues symboliques.

D'ailleurs M. Abdallah- Pretceille et L. Porcher(1996, pp.162- 163) avancent dans ce sens que : « L'enseignement de la littérature suppose qu'on franchisse les frontières, que l'on se situe dans une perspective résolument internationale, que l'on dépasse son bout de champ. [...] Cette prise de vue résolument internationaliste ne doit évidemment pas occulter le fait qu'une œuvre littéraire possède un lieu de naissance, dans le temps et l'espace, et qu'elle en porte nécessairement les marques distinctives ».

Prise de position ,laquelle trouve son écho dans la conception d'une littérature-monde en français¹¹(Le Bris et Rouaud, 2007) défendue par un grand nombre d'écrivains. Conception , qui met à plat une certaine idée de la francophonie, mais laquelle « peut être perçue de manière plus globale et saisir l'ensemble de la littérature dans son métissage le plus intime et son identité plurielle. Littérature universelle sans considération de pays où se télescopent, se brassent, se mêlent et s'unissent les cultures de tous les continents. » (I. Gruca , 2010, p.180) .

¹¹ Le manifeste « Pour une littérature- monde en français » signé par quarante-quatre auteurs, en faveur d'une littérature-monde en français plutôt qu'une littérature francophone, publié dans Le Monde le 15 mars 2007 : http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html.

Compte tenu de l'évolution actuelle en DLC, il serait opportun de favoriser les littératures nationales; des corpus littéraires arabes traduits en français peuvent être un moyen d'assurer l'enracinement des élèves dans leur identité culturelle.

De même qu'il faudrait songer à accorder davantage d'intérêt à la littérature marocaine d'expression française ; la notoriété des écrivains comme T.Benjelloun, F. Laroui, A.Laabi, F.Mernissi et la qualité de leurs écrits est incontestable. Ceci d'une part, d'autre part l'ouverture sur la littérature francophone d'auteurs maghrébins, africains s'avère des plus enrichissantes, sans négliger la littérature française et ses écrivains de renom avec lesquels les élèves sont familiarisés.

Une littérature- monde doit également trouver sa place en classe au milieu de cette diversité . A ce propos, J.-P. Bronckart(2013, p.22) souligne «pour autant que l'on accepte de proposer et de confronter des corpus de textes constitués des littératures universelle, nationale et régionale, cet enseignement est une occasion d'entrer dans le débat sur la diversité sociale et culturelle».

2.4.2. Genres et longueur des textes: des choix discutables

Si l'on suit les indications du CECR(2005) , l'étude d'œuvres complètes est impossible avant le niveau B1 ou même B2, ce n'est qu'au niveau C1 qu'un apprenant étranger pourrait dire «Je peux comprendre les textes factuels ou littéraires longs et en apprécier les différences de style ». Or il se trouve que la plupart des élèves du secondaire qualifiant, à quelques exceptions près, ne disposent pas du niveau B1 et encore moins du niveau B2. Cela justifie-il pour autant de se borner à l'extrait ?

Nous pensons que l'étude de l'intégralité d'une œuvre est réalisable auprès de notre public cible, à condition de procéder progressivement et de choisir des textes courts complets appartenant à des domaines et registres variés (conte moderne, nouvelle, polar, science-fiction, récit de vie, B.D). Genres affirmés ou genres mineurs , n'est plus une question à discuter puisque nous avons vu avec Picard que la littérarité n'est plus à considérer comme une propriété immanente à certains types de textes, mais comme un effet émanant d'une certaine manière de lire. Par ailleurs à l'ère du numérique, en raison des nouveaux modes d'approcher la littérature en classe de langue, la notion de "texte" est à prendre au sens large. Il s'agit de diverses formes de "discours" qui émergent d'une culture, bref de productions qui peuvent mêler le linguistique, le visuel et le sonore comme le souligne Lumbroso(2015): « Ce qui est en jeu, c'est l'appréhension des faits culturels [...] nous font passer d'une culture humaniste fondée sur le livre et l'imprimé aux approches modernes de la diversité et des objets culturels en permanence réagencés, réénoncés, multimodaux et plurinormalistes, parfois jusqu'à leur totale reconfiguration».

Chapitre 3: De la lecture à l'appropriation de texte littéraire

Après avoir défini dans le deuxième chapitre la lecture littéraire, précisé ses enjeux sociaux, culturels/transculturels en milieu scolaire, notamment en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE. Il nous semble pertinent dans ce chapitre de s'arrêter sur le côté opérationnel de la lecture, les fondements théoriques et méthodologiques qui favorisent l'appropriation du texte par le lecteur.

3.1 Dispositif de lecture

Concevoir un dispositif de lecture adapté en classe de langue suppose pour l'enseignant d'aller « chercher l'apprenant où il se trouve pour le conduire un peu plus loin. » (Narcy-Combes, 2006, p. 150) Il s'agit de prendre en compte les besoins et motivations de l'apprenant d'une part, de se situer dans un cadre épistémologique et méthodologique qui va déterminer son action praxéologique d'une autre . J-P. Astolfi présente le dispositif comme une « construction à la fois raisonnée et ouverte » (2002, pp.10-11) fondée sur une dimension stratégique et non programmatique. Il ne peut être programmé car « l'action est stratégie. Le mot stratégie ne désigne pas un programme prédéterminé qu'il suffit d'appliquer ne variatur dans le temps. La stratégie permet, à partir d'une décision initiale, d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action, scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action et selon les aléas qui vont survenir et perturber l'action». (E. Morin, 2005, p. 106).

Ceci dit, le dispositif est une construction qui repose sur des postulats. Dans le souci d'éclairer notre cadre conceptuel, qui se résume aux modèles métacognitifs, à la psychologie sociale, à la psychologie cognitive et à l'approche par compétences; nous expliciterons en quoi les mécanismes cognitifs

sont nécessaires pour conduire une tâche et comment les recherches Vygotskiennes portant sur les dimensions sociales de l'apprentissage optimisent-elles l'intervention pédagogique. A cet égard ,nous pensons que des ponts pourraient être jetés entre la psychologie sociale, la psychologie cognitive et la didactique des langues et des cultures, afin d'en tirer les paramètres qui favoriseraient l'acquisition des L2 .

3.1.1. Les modèles métacognitifs

En psychologie générale des apprentissages, les modèles métacognitifs sont des modalités d'intervention didactique qui s'appuient sur un certain nombre de notions issues des théories cognitives et des recherches sur la métacognition, pour proposer des dispositifs visant à optimiser les apprentissages.(Brown et Palinscar 1982; Brown 1987; Brown et Campione, 1994, Borkowski et al., 1990; Paris et Winograd, 1990). Notons que ces modèles reposent sur certaines prémisses du cognitivisme: distinction entre connaissances déclaratives , procédurales et conditionnelles, recours aux notions de stratégies, de métacognition et prise en compte des problèmes de charge cognitive.

Dans la même optique d'intervention, les modèles métacognitifs suggèrent d'aider l'apprenant à construire de nouvelles connaissances à partir de ses connaissances initiales, de l'amener à s'engager dans des activités de réflexion et d'analyse de sa propre cognition : la métacognition(" thinking about thinking", selon les termes de Flavell , 1979). Paris et Winograd (1990, pp.18-19) avancent à ce propos:

« Metacognition as a psychological construct and as a dimension of thinking has several virtues. First, it focuses our attention on the role of awareness and executive management of our own thinking. Metacognition helps learners become active participants in their own performance rather than the passive recipients of instruction and imposed experiences. It is consistent with

constructivist accounts of learning and development. Second, because metacognition emphasizes personal appraisal and management, it is oriented to analyses of individual differences in cognitive development and learning .Third, metacognition is obviously embedded in cognitive development and represents the type of knowledge and executive abilities that develop with experience and schooling. It is both a produce and Producer of cognitive development.»(cités par Christine Sagnier, 2013, p.111)

En outre, les modèles métacognitifs proposent à l'enseignant d'envisager des interventions didactiques où seront prises en compte les dimensions cognitives, affectives et sociales; et ce en établissant des liens entre les notions-clés de tâche, de stratégies d'apprentissage, de métacognition et de régulation des apprentissages. De sorte que, les rôles des apprenants et de l'enseignant sont redéfinis: l'enseignant est, un accompagnateur dans la découverte de la polysémie du texte, un animateur et un médiateur culturel. L'apprenant est ,un lecteur actif, un constructeur de sens, un actualisateur et un interprète. L'approche métacognitive met l'accent sur, la verbalisation et les interactions entre pairs, l'aspect explicite et coopératif de l'apprentissage et l'ancrage de cette démarche réflexive dans la pratique.

La dimension sociale des apprentissages et les réflexions collectives constituent un atout majeur pour l'enrichissement des connaissances métacognitives des apprenants, les processus de médiation sont pluriels et co-construits. Du coup, l'intervention didactique et les interactions entre apprenants sont considérées comme étant «le moteur et le catalyseur des apprentissages. Les interactions sont au cœur du dispositif .» C. Sagnier, (2013, p.113).

Selon les principes cognitivistes, si l'on souhaite optimiser l'apprentissage de la lecture, l'enseignement devra contribuer à faciliter l'encodage, la mise en mémoire et la récupération des informations. De sorte que

l'automatisation de certaines connaissances puisse conduire à la procéduralisation. Et il est vrai que la lecture est un acte faisant appel principalement aux connaissances procédurales, même si son enseignement passe par une entrée en matière centrée sur un mode déclaratif. Les connaissances déclaratives sont à prendre dans le sens de savoirs, elles peuvent être mémorisées, apprises, utilisées automatiquement ou volontairement. Les connaissances procédurales et conditionnelles sont des savoir-faire; celles-ci permettent l'autogestion de la compréhension avant, pendant et après l'acte de lecture, soit pour : planifier, contrôler, réguler et évaluer son acte.

3.1.1.1. Des notions de tâche / Activité

Dans les conceptions cognitivistes, le concept de tâche correspond à l'idée de plan d'action de la part de l'enseignant, qui analyse les prérequis de la tâche et en organise les étapes en fonction des objectifs et du niveau des connaissances des apprenants. Toutefois ce plan d'action est modulable en fonction des interactions, entre les élèves et la tâche elle-même, ou entre les élèves et l'enseignant, ou encore entre les élèves et les autres élèves; parfois le « produit anticipé » ne correspond pas exactement au « produit émergent » (Fillietaz, 2002). Il ne s'agit pas d'un dispositif rigide et décontextualisé car il a lieu « au sein d'une "communauté de pratiques" qui a ses propres dynamiques comportant une part d'incertitude et d'imprévu ». (Sagnier, 2013) De plus la tâche ne constitue pas un simple prétexte à des échanges linguistiques entre apprenants, mais un outil pour catalyser les apprentissages. Il en ressort que l'action est le principe fondamental d'une tâche, d'ailleurs le CECR place la tâche dans une perspective actionnelle : « Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ».

Autrement dit, l'agir de l'apprenant seul ou en groupe recourant à des stratégies et à des compétences aboutit à un résultat. Nous verrons un peu plus loin quelles sont les stratégies qu'il utilise et de quelles compétences a-t-il besoin pour y parvenir . Le plan d'action est à envisager selon un éventail de tâches différentes: micro-tâches, macro- tâches suivant la situation.

3.1.1.2. Micro/ Macro tâches

Selon G. Miras et J-P. Narcy-Combes (2014b), les macro-tâches sont des tâches sociales ayant pour objectif la « *création de besoin d'apprentissage* ». Les micro-tâches, quant à elles, sont décrites comme visant « *une remise en place d'une connaissance explicite adéquate* » et correspondant à des tâches « *d'interprétation, de conscientisation, d'entraînement* ». Nous nous arrêterons particulièrement sur la notion de conscientisation, qui est d'un intérêt capital dans l'approche métacognitive. Au départ les apprenants ont certaines représentations et croyances au sujet de la tâche à effectuer et de la meilleure façon d'y parvenir, ils ont aussi des connaissances déclaratives sur les contenus et le domaine d'études. En s'engageant dans la tâche, ils sont confrontés à quelques difficultés mais grâce à la médiation de l'enseignant qui soutiendra leurs tentatives, apportera des données supplémentaires selon les besoins; en gros qui va intervenir dans la zone proximale de développement(ZPD)¹² selon les principes vygotskiens, leurs croyances et connaissances seront remises en question voire même modifiées. L'on parlera alors d'activités de prise de conscience que certains chercheurs appellent "métacognition conscientisable". Lafortune ne manque pas de souligner leur importance en situation

¹² Vygotski (1978 : 86) utilisa l'expression « zone proximale de développement » pour se référer à « la distance entre le niveau de développement réel, déterminé par la capacité à résoudre de manière autonome les problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé par la capacité à résoudre des problèmes à l'aide d'un adulte ou d'un pair plus capable », qui est, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'espace où l'on fournit à l'élève les aides nécessaires au dépassement de ses erreurs et au développement de son autonomie d'apprenant.

d'apprentissage: «Les activités de prise de conscience conduisent à un enrichissement des connaissances métacognitives, lequel influencera les processus métacognitifs qui seront mis en branle lors d'une activité mentale ». (Lafortune Saint Pierre, 1998, p. 20).

Ainsi un lecteur qui a conscience de ses connaissances, de ses difficultés, des caractéristiques de la tâche de lecture à réaliser (le genre de texte, son schéma prototypique, l'intention de lecture), des stratégies efficaces en fonction de la tâche ; sera capable de se poser de bonnes questions pour ajuster sa lecture, son rythme de lecture, et de choisir les bonnes stratégies pour remédier aux problèmes rencontrés. En somme, un lecteur qui a recours à la métacognition sait réfléchir à sa pratique de lecture, sait se donner des moyens pour remédier à ses pertes de compréhension.

J. Irwin (2007) dresse une liste de ces moyens: ignorer le bris de compréhension et poursuivre la lecture, retarder la formulation d'hypothèses, formuler une hypothèse plausible, relire sur-le-champ la ou les phrases non comprises, relire le contexte qui précède le bris de compréhension et consulter une source experte.

Il faut également souligner le processus de distanciation qu'effectuent les apprenants lors de l'accomplissement d'une tâche; cela nous pousse à faire le lien avec la conception dialectique de la lecture littéraire conformément au modèle du va- et - vient entre participation et distanciation de Dufays, que nous avons largement développé dans le premier chapitre. Du côté de la distanciation, il préconise de développer des activités d'analyse adaptées à la diversité et à la complexité des textes, de familiariser les élèves avec les déterminations socioculturelles et les institutions de la littérature , de susciter une réflexion «méta» sur le fait littéraire (Dufays, 2011, p. 231). En outre, le processus de distanciation permet aux apprenants d'enrichir leurs connaissances métacognitives et d'améliorer leurs capacités à exécuter la tâche.

De plus l'approche métacognitive insiste sur l'aspect coopératif de l'apprentissage, la conscientisation ou «métacognition partagée» d'après la définition de Paris et Winograd est une démarche collective. L'accent est résolument mis sur la dimension sociale des apprentissages, d'où l'intérêt que l'on porte aux interactions entre pairs, aux réflexions collectives, à l'hétéro-régulation et à l'auto-régulation. Relevant d'une démarche réflexive, les interactions entre apprenants et l'intervention didactique sont considérées comme « le moteur et le catalyseur des apprentissages»(Sagnier, 2013, p.113).

Vu l'intérêt qu'il y a à bien planifier son action et à préparer les tâches d'apprentissage d'une manière efficiente, nous pensons qu'il est primordial pour l'enseignant de se poser des questions. A cette fin, nous adoptons la démarche suivie par Sagnier (2013, p.123) à laquelle nous apportons quelques modifications.

Tableau 1 *Tâche d'apprentissage: les questions à se poser*

- **Axes pour analyse de la tâche :**
 - **Complexité linguistique, complexité cognitive, complexité discursive, conditions de réalisation**

Quels sont les prérequis linguistiques? Quelles sortes de structures/quel lexique les apprenants vont-ils devoir connaître pour la réaliser? La "charge" lexicale est-elle adéquate? Disposent-ils de connaissances référentielles sur le sujet traité? Quel est leur niveau de connaissances métacognitives de la tâche? Quelles sont les conditions de réalisation de la tâche?

Quel est le niveau de compétences/connaissances actuel?

Quels sont les objectifs de cette tâche? Les apprenants sont-ils capables de la réaliser seuls à ce stade? De quel étayage(soutien et médiation) ont-ils besoin pour la réaliser? Quels sont les objectifs de l'intervention pédagogique?
- **Définition des objectifs et vérification" ZPD"(connaissances et compétences)**

Est- ce que la tâche se situe dans la ZPD?

- **Connaissances à activer, stratégies à cibler**

Quelles connaissances doivent être activées/ remises à plat avant de se lancer dans la tâche ?
 Quelles sont les connaissances linguistiques et référentielles à réactiver/présenter/introduire avant la réalisation de la tâche ? Quelles sont les connaissances des apprenants concernant la réalisation de la tâche (CMT) ? Quelles sont leurs connaissances concernant les stratégies à employer (CMS) ?

Comment formuler les consignes pour la plus grande clarté possible ?

- **Consignes**

Quelle sorte de suivi permettra une consolidation des connaissances et compétences ?

- **Consolidation et suivi**

Remarques avant activité (difficulté, points sur lesquels insister).

Auto-évaluation: Remarques post- activité: difficultés rencontrées, modifications à apporter à l'avenir, écart entre action planifiée et action émergente.

- **Remarques pédagogiques**

Si nous avons précisé les contours de la notion de tâche, c'est pour montrer ses implications didactiques aussi bien du côté de l'enseignant que de celui des apprenants; car comme le souligne le groupe de chercheurs dont font

partie Y. Reuter et B.Daunay (2011) la notion de tâche en didactique a trois utilités:

- ❖ Primo, elle permet d'observer comment les objets d'enseignement sont mis en scène dans la classe par l'enseignant ou dans les manuels, qui prescrivent un travail à faire aux élèves afin de construire des connaissances ou des savoir-faire. D'une certaine façon elle renvoie à la face visible de la transposition didactique¹³: le travail donné à faire rend compte de la forme que prend le savoir à enseigner.
- ❖ Secundo, elle permet de décrire et de comprendre le travail de l'enseignant: conception des tâches pour les élèves, gestion de la classe et interactions avec les élèves autour des tâches, évaluation et régulation des productions.
- ❖ Tertio, elle permet d'analyser et de comprendre le travail de l'élève : la manière de construire des connaissances et les procédures d'apprentissage dans les tâches auxquelles il est confronté.

Il apparaît dès lors que la notion de tâche permet « de revisiter chacun des pôles du triangle didactique en se centrant sur l'activité des différents partenaires en relation avec les composantes de la situation d'enseignement/apprentissage ». (Dolz, Schneuwly, Thévenaz, Wirthner, 2002). Nous spécifions que le triangle didactique met en relation trois éléments; l'apprenant, l'enseignant et le contenu d'apprentissage. Bref les trois pôles intervenant dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues.

¹³ C'est Yves Chevallard didacticien de mathématiques (1985/1991) qui a théorisé le concept de transposition didactique, par lequel il désigne la transformation de savoirs savants, les rendant aptes à devenir des savoirs enseignables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés . "L'enseignement est alors envisagé dans une fonction de *médiation* entre des savoirs de référence (et des pratiques) et des apprentissages didactisés"(P. Blanchet, 2011).

Du reste, la notion de tâche est indissociable de celle d'activité : «la tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations »(Leplat, Hoc,1983, p L'activité didactique ainsi définie met aux prises l'apprenant avec une tâche, elle concerne tout ce qu'il met en œuvre dans l'accomplissement d'une tâche; à savoir sa compréhension du sens et de l'intérêt de la tâche, sa motivation pour l'accomplir ,les opérations cognitives qu'il met en jeu, les interactions avec les autres élèves.

Pour Dufays et ses collaborateurs(2005) une activité scolaire prend sens de deux manières différentes mais complémentaires; elle peut être perçue comme une tâche ou plutôt comme un jeu. Si elle est envisagée comme tâche ,alors les objets sur lesquels s'exercera l'activité doivent être considérés (types de textes, registres,...) en fonction des processus de lecture visés. Et si elle est envisagée comme jeu, alors il y aura «homologie entre le dispositif d'apprentissage et l'activité de lecture au sens où: apprendre à lire en riant ou rire en apprenant à lire n'a rien de futile!» (Dufays, Gemenne et Ledur 2005, p. 169). L'idée du jeu qui est mise en avant ici trouve ses origines dans la lecture comme jeu de Picard qui fait référence à la lecture littéraire , que nous avons déjà présentée dans la section 2.1.3.2 du premier chapitre.

La conception de l'activité comme jeu revêt une dimension pédagogique particulièrement intéressante dans la mesure où elle combine« l'implication dans un défi à relever, l'appropriation consentie de règles, la mise à distance ludique de la concurrence entre les élèves ou au contraire la mise en œuvre de leur collaboration. »

Par ailleurs, accomplir des tâches ou des "familles de tâches" permet de manifester la compétence des apprenants d'où la relation fusionnelle entre l'approche par compétence et les tâches.

3.1.2 L'approche par compétences: implications didactiques

Depuis la réforme de 2002, l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant, à l'instar des autres disciplines, repose sur le concept de compétence. Prenons pour point de départ la définition qui en est donnée dans le document institutionnel marocain de référence , *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant* 2002, 2005,2007: « la compétence est une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas».

Nous retenons de cette définition quatre éléments perspicaces: l'agir, l'efficacité, des situations et les connaissances de l'élève. Le dit document emprunte la définition de P. Perrenoud mais ne s'y restreint pas, le quatrième élément de la compétence est étayée; dans le domaine d'apprentissage d'une langue, 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 (MEN,O.P, 2007:3).

Nous rajouterons à celles susmentionnées une définition, qui articule la lecture littéraire à l'approche par compétence, en la décrivant comme «une activité complexe de résolution de problème qui tresse incessamment les démarches complémentaires » (Dufays, 2011: 238).

Partant , Certains points sont à indexer car ils représentent la cheville ouvrière de l'approche en question:

- La compétence est une habileté plurielle, complexe qui repose sur l'aptitude à mobiliser plusieurs ressources: **des connaissances déclaratives(des savoirs)** que Viljo Kohonen¹⁴ résume en deux compétences, organisationnelle et pragmatique . la compétence organisationnelle est formée de la compétence grammaticale et de la compétence discursive , la compétence pragmatique est formée de la compétence fonctionnelle et de la compétence sociolinguistique , **des connaissances procédurales (des savoir-faire)** ou compétence opérationnelle formée d'une compétence de compréhension, d'une compétence de production, et des stratégies de communication qui, en langue étrangère , sont caractérisées par une plus ou moins grande prise de risque dans la communication, ou de savoir- être en vue de résoudre un problème ou de réaliser un projet.
- La compétence n'est évaluable qu'à travers les productions orales ou écrites des élèves. Un élève compétent est celui qui peut accomplir des tâches relatives à la compétence proprement dite.
- Les tâches ne reflètent des compétences que si elles sont complexes et significatives, orientées vers une action, en gros une production socialisée.

Ce dernier point où l'importance est accordée aux tâches complexes significatives, pousse Dufays à inviter les enseignants à multiplier les« textes du lecteur». Notion que nous avons développée dans la section 2.2.3.2 du premier chapitre, théorisée par Langlade et Fourtanier et que Dufays reprend pour désigner des productions écrites d'une certaine ampleur dans lesquelles le lecteur manifeste divers aspects de sa réception en s'inscrivant dans un genre social

¹⁴ Kohonen V., «Towards experimental learning in elementary foreign language education», dans Duda R. et Riley Ph. éd, Learning styles, presses universitaires de Nancy, 1990. Traduit et cité par Cuq et Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, P.132. 2005.

déterminé: journal de lecture, note critique, argumentation en faveur ou en défaveur d'une œuvre, débat interprétatif...(Dufays, 2011, p.239).

3.1.2.1. L'exemple des programmes marocains de l'enseignement secondaire qualifiant

Considérons à présent les compétences proposées dans le programme marocain: **Au niveau de la première année du cycle du baccalauréat** nous pointons les suivantes;

- Communiquer oralement et par écrit à partir d'une œuvre littéraire
- Elaborer des récits de vie
- Réaliser des fiches de lecture(différents types de récits de vie)
- Débattre d'un thème
- Produire des écrits d'invention ou de réflexion.

Au niveau de la deuxième année du cycle du baccalauréat:

- Communiquer oralement et par écrit à partir/autour d'une œuvre littéraire
- Produire des écrits d'invention et de réflexion
- Résumer un texte d'idées
- Analyser des œuvres d'art(photographies, tableaux de peinture, film) appartenant à des courants réalistes
- Rendre compte d'une recherche
- Rendre compte de la lecture d'une œuvre littéraire

Premier constat, si nous nous conformons aux définitions précitées de la compétence, nous pouvons avancer que doré et déjà certaines d'entre elles ne répondent pas aux exigences d'une compétence proprement dite .

Deuxième constat ,dans les (O.P) document institutionnel de référence, les tâches ne sont pas clairement précisées ; façon de montrer que la tâche incombe à l'enseignant. En revanche, nous trouvons dans la grille des contenus, des allusions aux éléments qui doivent être traités dans les activités. Celles- ci sont présentées en quatre séances de travail : 1. Activité de lecture(s)⇒ Réception de l'écrit/2. Activités de production écrite ⇒Production de l'écrit/ 3.Activités orales et TE(travaux encadrés)⇒ Production de l'oral et TE/ 4.Activités de langue⇒ Langue (grammaire de la phrase et grammaire du texte).

Troisième constat, dans l'activité de lecture les approches préconisées sont la lecture méthodique, la lecture analytique, la lecture sélective et le groupement de textes . Aucune allusion n'est faite, ni dans la présentation des activités, ni dans la bibliographie générale proposée , à la notion de lecture littéraire et à l'oscillation entre des postures de lecture complémentaires. Toutefois nous trouvons dans la description da la lecture méthodique ,des éléments qui y renvoient implicitement: «la lecture méthodique relie constamment observation et interprétation et fait participer activement l'élève à la construction du sens à partir de réseaux d'indices textuels et discursifs. Quel que soit le genre de texte ou le type de discours considéré, c'est avec ses compétences d'analyse personnelles, y compris celles qui font intervenir sa subjectivité, que l'élève progresse dans la construction du sens». (O.P 2007, p. 11)

De plus, on ne fait référence ni au cadre théorique qui sous-tend les stratégies d'apprentissage et d'enseignement , ni aux types de stratégies à mettre en œuvre pour développer des compétences de compréhension ou de production que ce soit de l'oral ou de l'écrit.

3.1.2.2 Stratégies d'apprentissage/ compétences

L'apprentissage est un processus actif et constructif qui permet d'acquérir des connaissances, de les intégrer pour ensuite les réutiliser dans des situations scolaires, soit, des pratiques sociales de référence. Il a une dimension formative et vise le développement de compétences transférables à d'autres contextes, la psychologie cognitive qui opère justement dans ce sens met en avant les fondements affectifs, sociaux, cognitifs et métacognitifs des processus d'apprentissage.

Nous avons signalé auparavant que la compétence est une habileté plurielle, complexe qui repose sur l'aptitude à mobiliser plusieurs ressources. Ainsi, Pour comprendre le texte qu'il est en train de lire, le lecteur doit mobiliser plusieurs connaissances, dont les connaissances linguistiques(identification lexicale, articulation syntaxique) ; les connaissances sur le monde ou connaissances référentielles, qui renvoient aux contenus traités par le texte; les connaissances textuelles(identification du type de texte, repérage de sa structure, activation de connaissances relatives au type de texte) et les connaissances discursives (compréhension de la situation de communication, mise en relation du texte avec les réalités auxquelles il renvoie, conscience de l'ancrage du texte dans les discours d'une société). Simultanément, il doit mettre en œuvre des habiletés de lecture que Giasson décrit dans *la compréhension en lecture* (2007):

1. **Les Microprocessus** englobent la reconnaissance des mots, la lecture par groupes de mots et la microselection; la compréhension se fait par le passage successif de la mémoire à court terme où sont traités immédiatement les groupes de mots vers la mémoire à long terme où ils sont stockés.

2. **Les processus d'intégration:** Il existe deux types de processus d'intégration; les indices explicites qui permettent de comprendre , ils expliquent la relation entre les propositions ou les phrases: ce sont les référents et les connecteurs.

Les autres permettent d'inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases, ces inférences peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les références du lecteur.

3. **Les Macroprocessus** comprennent deux notions fondamentales: l'idée principale et le résumé. Les procédures pour rechercher l'idée principale varient selon les types de textes.

4. **Les processus d'élaboration** permettent de regrouper les mots en unités de sens, d'établir des liens entre les phrases , d'émettre des hypothèses , de porter un jugement critique sur le texte. Ils favorisent l' appropriation personnelle du texte.

5. **Les processus métacognitifs** permettent la gestion de la compréhension et les ajustements du lecteur.

En effet, la lecture est le résultat d'un ensemble automatisé de processus mobilisés. Cependant, dans un contexte de lecture en LE, certains blocages, liés à la langue mais aussi aux connaissances, rendent cette automatisation plus difficile. C'est pourquoi il est indispensable dans la conception même des tâches, de prévoir le recours à des stratégies d'élaboration, d'inférence, de regroupement,... lesquelles optimiseraient l'apprentissage car comme le souligne Deschênes (1991, p. 30): « Lire est une activité d'acquisition de connaissances où les stratégies que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent, en l'absence de connaissances adéquates du domaine étudié, la ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche».

Les notions de processus et de stratégies se réfèrent au domaine des sciences cognitives, et dont le but, dans le domaine de la lecture, est de formaliser les opérations mentales ou processus du lecteur et d'en observer les interactions.

Le terme « processus » désigne ainsi un ensemble d'opérations mentales qui se déroulent dans le temps, d'une manière non linéaire ou non hiérarchique et qui, le plus souvent, sont automatiques ou instantanées (Fayol, 1993; Tardif, 1992; Paris et *al.*, 1991; Giasson, 1990; Baker, 1989; Garner, 1987). Par contre, si certaines opérations ou procédures sont entreprises consciemment par le lecteur, et ce dans un but précis, on parle plutôt de «stratégies».

une stratégie, contrairement au processus, est une action consciente qui requiert beaucoup d'efforts cognitifs au niveau de la mémoire de travail. Néanmoins, elle s'apprend, s'améliore avec la pratique, varie en fonction de la motivation et peut augmenter la compréhension si elle est adéquatement choisie, appliquée et gérée (Pressley et Afflerbach, 1995; Pressley et *al.*, 1992, 1989; Deschênes, 1991; Garner, 1987).

Pour illustrer la pertinence des stratégies à mettre en œuvre dans le traitement didactique des tâches , nous citons les stratégies cognitives et métacognitives préconisées par O' Malley, Chamot reprises par Sagnier 2013, auxquelles nous apportons une touche personnelle en fonction de notre objet , à savoir la lecture littéraire .

Tableau 2: Les principales stratégies cognitives pour le traitement didactique des tâches
(d'après O' Malley, Chamot1990, Chamot 1994)

Stratégies cognitives
<p>Utilisation des ressources; utilisation des sources d'informations disponibles sur l'œuvre en question, le genre, le contexte de production... .</p>
<p>Regroupement; organisation, classification, regroupement de matériaux utilisés en fonction d'attributs communs.</p>
<p>Déduction/induction; mise en œuvre consciente de la compréhension à partir d'indices textuels.</p>
<p>Inférence; utilisation de l'information disponible pour deviner le sens ou l'utilisation d'éléments linguistiques, les connaissances préalables du lecteur pour faire des prédictions ou pour remplir l'information manquante; colmater les blancs du texte.</p>
<p>Prise de notes; prise de notes des mots- clés et concepts sous forme abrégée.</p>
<p>Répétition; répétition d'un bloc linguistique(mot ou phrase) pendant l'exécution de la tâche.</p>
<p>Résumé; élaboration d'un résumé mental ou écrit des données linguistiques et de l'information présentées dans la tâche.</p>
<p>Transfert des connaissances; utilisation de connaissances antérieures pour faciliter la tâche littéraire.</p>

Tableau 3: Les principales stratégies métacognitives pour le traitement didactique des tâches (d'après O' Malley, Chamot1990, Chamot 1994)

Stratégies métacognitives

Planification(planning); étude préalable des concepts organisateurs ou des principes d'une tâche d'apprentissage à exécuter, élaboration d'un plan pour aborder les différentes parties, séquences, idées principales ou fonctions linguistiques à mettre en œuvre pour accomplir la tâche, proposition de stratégies pour accomplir les tâches.

Attention sélective; attention portée aux aspects spécifiques de l'analyse textuelle.

Identification du problème; identification explicite du point central à résoudre dans une tâche, identification des aspects de la tâche qui freinent la réussite de son exécution.

Elaboration; Mise en relation des connaissances antérieures et de l'information nouvelle, mise en relation des différentes parties de l'information nouvelle, élaboration d'associations personnelles porteuses de sens à l'information présentée.

Autogestion; compréhension des conditions qui aident à l'accomplissement d'une tâche littéraire et recherche de ces conditions, contrôle de la performance linguistique pour optimiser l'utilisation des acquis préalables.

Autorégulation; vérification ou rectification de la compréhension ou de la performance pendant la tâche.

Autoévaluation; vérification des résultats de la performance et du répertoire linguistique, vérification de l'utilisation de stratégies, ou de la capacité d'exécution de la tâche.

Nous retenons des tableaux ci- dessus que les stratégies cognitives en lecture favorisent une grande flexibilité pour lire et comprendre différents genres de textes. Les stratégies métacognitives quant à elles contribuent à la conscientisation du lecteur de ses capacités, de ses difficultés de compréhension et par conséquent le poussent vers une meilleure autogestion et autorégulation.

Selon la conception cognitive de l'apprentissage , la recherche en psychologie cognitive conclut que la lecture est une démarche stratégique et qu'il faut enseigner aux lecteurs des moyens pour soutenir la compréhension et l'interprétation des textes. la lecture littéraire, lecture- construction, comme nous l'avons déjà précisé a pour visée de susciter et l'engagement cognitif et affectif de l'apprenant où ce dernier est considéré comme un intervenant actif du processus d'apprentissage. L'articulation des deux conceptions nous renvoie au modèle théorique de Tardif .

Tableau 4 : *Les principaux postulats de l'enseignement stratégique*
(selon Tardif, 1992)

- l'apprentissage est un processus actif et constructif où l'apprenant traite par diverses phases d'opérations des informations de nature affective, cognitive et métacognitive;
- traiter des informations consiste pour une très large part à établir des liens entre les nouvelles données et les connaissances antérieures (d'où la notion de construction);
- l'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances

emmagasinées dans la mémoire à long terme et s'effectue à partir de tâches globales et complexes. le système cognitif ne contient pas que des connaissances statiques ou factuelles;

- il contient aussi des connaissances dynamiques, soit un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives qui permettent d'agir et d'utiliser les informations traitées;

- les connaissances se divisent en trois grandes catégories: les connaissances déclaratives (le quoi), procédurales (le comment faire) et conditionnelles (le quand et le pourquoi).

Elle est dite **stratégique** parce qu'il s'agit d'une approche d'enseignement basée sur un enseignement direct (explication, modélisation et étayage) des stratégies cognitives, métacognitives et d'interprétation qui interviennent dans les multiples étapes de la construction du sens (décodage, compréhension et interprétation du texte). D'après Duffy et *al.*(1987), l'enseignement direct des stratégies revient à expliquer et modeler les étapes mentales nécessaires pour appliquer la stratégie, laquelle devrait servir à résoudre un problème dans un contexte authentique .

Par ailleurs en définissant une tâche de lecture en classe, il est essentiel pour l'enseignant d'identifier clairement ce qu'il attend: quels sont les seuils de compétence que les élèves doivent atteindre pour justement «comprendre» le texte à lire.

Face à une situation- problème de compréhension ou d'interprétation que devraient apprendre à résoudre les élèves, plusieurs processus de résolution et connaissances peuvent être mobilisés pour parvenir à accomplir la tâche. Ainsi

par exemple, lors de la conception d'une tâche de compréhension d'après la modélisation de Sagnier(2013); il serait judicieux de prévoir le recours à des stratégies d'élaboration, de planification, d'inférence pour engager les apprenants dans une approche top- down ou sommet-base (approche descendante où l'on s'intéresse à la macrostructure) ou bien de choisir des stratégies d'élaboration, d'attention sélective, de déduction- induction, de prises de notes pour une approche bottom-up ou base-sommet (approche ascendante où l'on s'intéresse à la micro- structure et aux différents éléments linguistiques).

Il faut souligner que les processus mis en œuvre dans l'activité de lecture se répartissent en deux grands ensembles. Il y a d'une part un ensemble de processus mobilisés par le lecteur faisant appel à des opérations de bas niveau; soit le modèle sémasiologique (bottom-up) prenant appui sur le texte , les signes graphiques pour interpréter l'information . D'une autre, un deuxième ensemble appelé *top-down* ou modèle onomasiologique, qui implique des opérations de haut niveau prenant appui sur les connaissances préalables du lecteur pour établir des hypothèses et les vérifier.

Si ces processus permettent de détailler et comprendre l'acte de lecture, ils permettent également de saisir les difficultés qui se présentent à un lecteur en L2. En effet, il ne s'agit pas de comprendre des mots dans un premier temps puis de faire appel à des connaissances extérieures dans un second temps pour finalement « comprendre »; un ensemble d'éléments est nécessaire simultanément. Or, le lecteur en L2 doit faire face à des manques divers dans les différents processus en jeu, ce qui segmente sa lecture et pose des obstacles à différents moments dans différents processus mais surtout, de ce fait, dans le va-et-vient nécessaire entre ces processus. Ces manques entravant la compréhension en L2 deviennent d'autant plus importants lorsque l'on traite, comme dans notre contexte, de lecture littéraire . Etant donné que ce type de

lecture ne se limite pas à la compréhension littérale du texte , qui est par essence plurielle , les processus de haut niveau jouent un rôle primordial dans le travail de sélection d'informations, de conceptualisation et de (re)création du texte à travers la construction d'un sens (et non du sens).

3.1.2.3 La compétence en lecture littéraire

Nous avons amplement développé la notion de compétence dans la section 3.1.2. de ce chapitre, et nous avons mentionné une définition qui articule la lecture littéraire à l'approche par compétence, en la décrivant comme «une activité complexe de résolution de problème" qui tresse incessamment les démarches complémentaires"» Dufays (2011) .

Etre compétent et pouvoir résoudre un problème en lecture littéraire, suppose en fait la mobilisation de plusieurs ressources et la mise en œuvre de plusieurs habiletés par le sujet lecteur. Nous citons les ressources épistémiques, cognitives, psychoaffectives, socioculturelles, axiologiques et matérielles/spatiotemporelles (Falardeau et Marion 2015).

1. Les ressources épistémiques regroupent sept types de connaissances :

des connaissances littéraires liées à l'histoire littéraire, aux courants, aux genres; des connaissances sur l'analyse textuelle, liées à des notions d'analyse : connotation, récit-cadre/récit enchâssé, incipit, épilogue, point de vue narratif, etc.; des connaissances sur le contexte de production : l'auteur (biographie, autres textes), le contexte de production (époque, lieu) ; des connaissances procédurales, liées à des savoir-faire disciplinaires : faire un plan, analyser le titre, prendre des notes ; des connaissances de réseaux de textes soit la référence à un autre texte sans qu'il y ait de rapports intertextuels explicites ; des connaissances spécifiques sur la fiction liées à la conscience de la séparation entre le monde de la fiction et le monde réel ; des connaissances liées à la

langue: phonologiques, orthographiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

2. Les ressources cognitives regroupent cinq catégories : les microprocessus qui concernent le niveau de la phrase (reconnaissance des mots ; lecture par groupe de mots ; microsélection) ; les processus d'intégration entre les phrases (utilisation des référents, des connecteurs ; inférences fondées sur les schémas) (Giasson 2007) ; les Macroprocessus qui concernent l'identification des idées principales, de la macrostructure du texte liée notamment au type et au genre; la visualisation, soit l'activation d'images mentales à travers lesquelles le lecteur se représente en images les scènes décrites dans un texte ; les stratégies cognitives et métacognitives qui constituent des répertoires de moyens dans lesquels puise le lecteur pour traiter l'information, pour planifier sa lecture, pour construire sa compréhension ou son interprétation, pour valider sa lecture .

3. Les ressources psychoaffectives désignent les expériences personnelles que le lecteur met en écho avec le texte pour construire du sens ; des émotions que suscite le texte lu, comme la colère, l'empathie, le dégoût, le désir ; des sensations, comme des frissons, de l'excitation, des haut-le-cœur ; des phénomènes d'identification qui amènent le lecteur à prêter des motivations à un personnage ou à s'identifier à lui.

4. Les ressources axiologiques réfèrent aux jugements que porte le lecteur quant à l'attitude, aux comportements, au discours d'un personnage, du narrateur ; aux systèmes de valeurs que le lecteur met en écho avec le texte ; à la recherche de comportements, quand le lecteur se demande ce qu'il aurait fait à la place de tel personnage.

5. Les ressources socioculturelles regroupent les appartenances à un ou plusieurs groupes culturels (régionaux, nationaux, religieux) ; les représentations de la diversité culturelle, en termes de différences, d'acceptation ou de rejet par exemple ; la prise de position par rapport à des conflits communautaires comme le racisme, l'intolérance religieuse ; les stéréotypes culturels par rapport à des groupes, des pratiques, des classes sociales, etc. ; l'appartenance à des groupes de lecteurs scolaires ou non scolaires qui influencent la façon d'appréhender des textes ; l'influence de passeurs culturels (enseignants, parents, animateurs culturels...) sur le rapport à la culture de l'élève (Falardeau et Simard 2011).

6. Les ressources matérielles et spatiotemporelles réfèrent aux supports concrets de lecture (imprimés ou électroniques, illustrations, facture de l'ouvrage) et à la situation de lecture (classe, bibliothèque, chambre, etc.)

En effet, ces ressources constituent un réseau mouvant d'éléments fortement interconnectés, que le lecteur mobilise au travers d'un certain nombre d'opérations ou modes opératoires (Langlade et Fourtanier 2007): la sélection, l'ajout, la suppression et la recomposition d'éléments textuels ; ce sont « les marqueurs de l'intense activité à travers laquelle le « monde du texte » et le « monde du lecteur » s'entrecroisent et s'altèrent pour former un tissage de significations à la fois singulier et mouvant » (Falardeau & Sauvaire 2015, p. 10).

À travers la sélection, le lecteur sélectionne des passages qu'il juge pertinents ou qui ont suscité une réponse affective ou axiologique forte. Lorsqu'il ajoute, il peut s'agir de *marginalia* annotées sur le livre au fil de la lecture, ou plus généralement de l'activité imageante du lecteur qui vise à combler le caractère « inachevé » du texte (par exemple, en complétant une ellipse, en développant le portrait d'un personnage). La suppression est l'autre

versant de la sélection. La réécriture du texte, le résumé, le récit d'un souvenir de lecture mettent en évidence les éléments supprimés, ou jugés anecdotiques par le lecteur. La recomposition partielle ou complète du texte lu consiste à mettre en relation divers éléments sélectionnés, dans le but de dégager une cohérence de l'intrigue.

Les quatre modes opératoires interviennent dans chacune des composantes de la compétence : le lecteur sélectionne, ajoute, supprime ou recompose des informations tirées du texte autant lorsqu'il comprend, interprète un texte ou y réagit. En fait, en puisant dans ses ressources, il reconfigure le texte, le reconstruit à la lumière de ce qu'il y projette, pas seulement de ce qui y est.

3.1.2.4 Lecture et approche par compétences: enjeux et limites

Dans cette logique des compétences, notre système éducatif tend à privilégier «l'acquisition de savoirs instrumentaux et méthodologiques permettant la résolution des problèmes de lecture et d'interprétation de divers types de textes essentiellement littéraires». (O.P 2002, p. 4) au détriment des savoirs autres . Les enjeux rationnels sont privilégiés au détriment des enjeux personnels; enjeux didactiques sans conteste fondamentaux, mais non suffisants pour répondre à la perspective de la lecture littéraire. C'est pourquoi, nous partageons la critique de Dufays à cet égard: «par ce qu'elle favorise la mobilisation de ressources variées et la capacité de résoudre des problèmes complexes, la logique des compétences combat certes l'émiettement des apprentissages, mais il n'est pas sûr que cette valorisation de la complexité soit propice à la motivation et à la réussite du plus grand nombre.» (2011, p.245) Il est incontestable que l'approche par compétences ait pallié aux apprentissages

parcellaires qui dominaient avec la pédagogie par objectifs , toutefois elle profite surtout aux élèves les plus forts .

S'il est vrai que la possession de savoirs n'est pas suffisante pour réaliser des actions efficaces, la centration sur l'utilité et l'efficacité de l'action peut aussi conduire à négliger une formation culturelle plus large qui inclue le rapport à toutes sortes de savoirs. (Max Butlen ,Joaquim Dolz, 2012, p.3) Ajoutons à cela la délicate question de l'évaluation des compétences scolaires , puisque c'est précisément par l'évaluation que « l'énigme de la compétence » (Dolz et Ollagnier 2012) semble pouvoir être saisie. Dans un récent ouvrage dirigé par C. Dierendeck, E. Loarer et B. Rey (2014),après avoir établi un état des lieux des travaux de recherche et des pratiques en lien avec la question de l'évaluation des compétences scolaires et des compétences professionnelles, une soixantaine de chercheurs réunis par l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE) ont conclu : s'est-on engagé dans une voie sans issue ?

En matière de lecture et de littérature, l'essentiel n'est peut être pas tant de devenir " compétent" comme le dit Dufays (2011) que de trouver du plaisir et de l'intérêt à lire et à s'appropriier les textes et les savoirs qui les concernent.

Pour conclure sur ce point, une perspective équilibrée nous semble des plus appropriées dans le sens où l'enseignement de la lecture et de la littérature ne doit pas reposer uniquement sur la visée de compétences et des tâches complexes à résoudre, car former de meilleurs lecteurs et de meilleurs amateurs de littérature n'implique pas seulement former des interprètes performants. Mais aussi des sujets lecteurs qui vivent des expériences, les partagent et qui en tirent des apprentissages. J.-P. Bronckart nous rend attentifs aux paradoxes et aux contradictions, mais aussi à la nécessité, en didactique du français, d'envisager la conception processuelle et dynamique des compétences.

3.1.3. Dimensions affectives et motivation en didactique des langues

Les travaux récents et recherches en DLE soulignent l'importance de la prise en compte des dimensions affectives dans l'apprentissage d'une LE et fustigent le fait de se préoccuper uniquement des opérations cognitives et des stratégies; car dans ce cas on se limiterait à «une vision internaliste et décontextualisée du sujet apprenant», sans réellement situer les sujets socialement(Sagnier 2013, p.148).

Cette vision holistique de l'enseignement ne perd jamais de vue l'importance centrale des facultés cognitives de l'élève, mais elle tient aussi compte des aspects physiques et affectifs en même temps. Elle se fonde sur un nouveau paradigme qui reçoit un important appui de la recherche neuroscientifique qui s'occupe de connaître la modalité d'enseignement qui stimule le mieux les conditions neurologiques conduisant au fonctionnement le plus efficace du processus d'apprentissage, et ce paradigme émergent emphatise de plus en plus l'aspect émotionnel (Damasio 1994). Dans l'état présent des recherches, les neurosciences affirment que le cognitif ne peut pas être séparé de l'affectif. D'ailleurs John Schumann a résumé les résultats des travaux neuroscientifiques concernant l'influence de l'affectivité dans l'apprentissage des langues, et il en conclut que: « the braim stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition » (Schumann 1994, p232).

Beaucoup de travaux soulignent l'importance des facteurs affectifs pour l'apprentissage, tel que Rodriguez, Plax et Kearney l'expliquent (1996, p. 297), « affect is by definition, an intrinsic motivator. Positive affect sustains involvement and deepens interest in the subject matter ». Ces facteurs positifs

intéressent les professeurs parce qu'ils sont susceptibles de faciliter l'apprentissage de la langue . Ainsi, Pour le didacticien, les perspectives "internalistes" du sujet, qui relèvent de la psychologie générale, et les perspectives "externalistes", qui relèvent de la psychologie sociale devraient aller de pair car « les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains , font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements. » Oatley et Jenkins (1996, p.122).

De son côté, le *Cadre commun européen de référence* , reconnaît de manière explicite l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage. Traitant des compétences générales des usagers ou des apprenants de langues, dans le paragraphe 5.1.3. *La compétence « existentielle »* (savoir être), il indique que «L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité». (Conseil de l'Europe, 2000, p. 84) Donc la réussite dans l'apprentissage de langues étrangères dépend en grande partie de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe . Par ce qui se passe *dans* les personnes, il faut entendre les facteurs individuels tels que l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir de risques, l'auto-efficacité, les styles d'apprentissage et la motivation. Ce qui se passe *entre* les personnes concerne les aspects de la relation, qui peuvent avoir rapport soit aux processus interculturels, soit aux interactions dans la salle de classe où il faut bien prendre en compte les attitudes du professeur et l'établissement d'un climat de classe adéquat. (Arnold Jane, 2006).

3.1.3.1. Impact de l'attitude de l'enseignant sur la qualité de l'apprentissage

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est on ne peut plus fondamental car il doit non seulement connaître la langue et la méthodologie d'enseignement mais doit aussi savoir « créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité [...] Cette nouvelle équation comprend les relations internes des personnes et leur relation au groupe » (Underhill, 1999, pp.147-148).

En citant les relations internes de personnes et leur relation au groupe, les chercheurs en neurosciences, en sciences de l'éducation renvoient aux facteurs positifs qui accroissent l'apprentissage à savoir: la confiance en soi, la motivation interpersonnelle, la motivation groupale, la confiance dans ses possibilités en langue cible, les attitudes intergroupales, le climat intergroupal et la personnalité.

D'après les recherches menées sur les facteurs affectifs positifs, la motivation conditionne de manière efficiente l'apprentissage d'une LE. Les modèles sociocognitifs de la motivation scolaire la définissent comme une relation dynamique qui unit l'individu à son environnement, ainsi son comportement est envisagé comme «émanant d'un sujet en situation , qui agit sur la situation dans laquelle il se trouve afin de la changer quelque peu dans la direction du but qu'il se propose» (Nuttin, 1980, cité par Sagnier). Reprenant ces idées, Pintrich et schunk la définissent comme suit: «Motivation is the processes whereby goal- directed activity is instigated and sustained.»(Pintrich & schunk, 1996, cités par Sagnier). Ceci étant, le comportement de l'apprenant est aussi conditionné par le comportement de l'enseignant; si ce dernier tient compte des styles d'apprentissage des élèves dans la salle de classe, s'il met en

œuvre des activités qui répondent aux préférences et capacités de chacun, s'il met en confiance son public, il concourra sans doute à induire leur motivation . Pour mesurer la motivation, les chercheurs font appel à certains critères ou indicateurs tels que le choix de la tâche, la persistance, le niveau d'effort et la performance. La sélection de la tâche sans obligation extérieure, l'effort intense, la persévérance malgré les obstacles sont associés à un degré élevé de motivation et augmentent la performance dans la tâche. La motivation serait donc la conséquence comportementale résultant d'un processus influencé par des facteurs d'ordre psychologique et social inscrits dans une dynamique perpétuelle.

3.1.3.2. Et en lecture?

Compte tenu des investissements subjectifs impliqués par la lecture littéraire, la dimension affective a un rôle prépondérant. Il est évident qu'en établissant une relation positive avec ses élèves, en instaurant un climat d'écoute mutuelle et de dialogue constructif au sein de la classe; l'enseignant installe des conditions optimales pour la réussite de son enseignement, notamment en lecture lieu d'interaction et de co-construction du sens mais aussi de (re)construction de soi à travers l'expérience partagée . Pour Evelyne Charmeux, la dimension affective est inhérente à l'acte même de lire puisque l'un des buts essentiels de l'enseignement de la lecture est d'apprendre à l'élève à « se sentir "chez soi" dans le monde du lire/écrire, c'est à dire dans un certain environnement physique, fait de lieux et d'objets, et dans un certain environnement langagier caractérisé par la diversité et la différence». (E.Charmeux 1985, p.51).

Et il est vrai que les travaux d'Annie Rouxel & Gérard Langlande(2004), Langlande & Fourtanier(2007,2011) ont montré que l'implication du sujet lecteur passe par ses émotions, l'effet affectif du texte sur lui et sa motivation pour actualiser le récit.

Décrite par Rouxel & Langlade, 2004, comme l'expérience d'un sujet lecteur investi émotionnellement, psychologiquement, moralement, socialement, esthétiquement, cognitivement et culturellement, la lecture littéraire demeure une activité tantôt ancrée dans l'affectif, tantôt dans le cognitif.

3.2. Appropriation du texte littéraire

Pour favoriser une véritable appropriation du texte littéraire, il serait pertinent d'alterner des activités qui impliquent un rapport imaginaire, affectif au texte avec des mises à distance ou des recours critiques. De même qu'il faut privilégier les approches collaboratives car elles permettent « aux élèves de générer, de comparer et de confronter leurs propres opinions et questions, [favorisant] la compréhension, l'interprétation et l'appréciation des textes littéraires en classe » (Hébert, 2004, p. 605).

3.2.1. Quelques outils d'appropriation

Comme prolongement de la section 3.1., nous mettrons en lumière les outils didactiques ou les dispositifs de lecture à même de favoriser l'appropriation de l'œuvre par les apprenants, ainsi que leurs principes fondateurs:

a) Le journal de lecture ou journal dialogué

Introduit en classe par des didacticiens américains à la fin des années 80, le journal de lecture ou response-log est « un exercice régulier d'écriture où le rédacteur se considère, en tant que lecteur, comme objet d'observation ; ce n'est donc pas un journal intime, au sens habituel du terme, mais un journal d'apprentissage ». Monique Lebrun (1996a, p.272). Au fil de sa lecture, à divers moments (au terme d'un chapitre, à la suite d'un événement marquant, ...) l'élève

fait part de ses réactions dans un cahier de lecture personnel; il peut écrire à divers types de destinataires (l'élève s'écrit à lui-même, ou écrit à son professeur ou à ses pairs, ou s'imagine écrire à l'auteur). Ensuite il invite son ou ses destinataires à y répondre dans son cahier. Ce journal dialogué où les réponses de l'enseignant sont personnalisées, permet en fait à l'élève d'affiner et d'approfondir ses premières réactions, ses manifestations d'émotions brutes et d'opérer un retour sur le chemin parcouru entre son interprétation spontanée initiale et son interprétation finale et/ou celle des autres.

Grâce à cette forme d'écriture, l'élève peut dialoguer par écrit avec soi-même, avec ses pairs et avec le professeur, mais aussi de soutenir le dialogue oral avec les pairs. Ainsi, comme l'ont montré plusieurs recherches, les sujets lecteurs qui ont écrit des journaux avant les discussions ont parlé davantage, ont échangé leurs opinions sur divers sujets, ont posé plus de questions, se sont engagés dans des pistes interprétatives et ont fait des liens entre leurs expériences personnelles et le roman lu.

Cette approche voit en la lecture et l'écriture des extensions naturelles du langage humain, et juge leur apprentissage fondamental non seulement pour le succès scolaire mais également pour la construction de la personnalité.

En somme comme le souligne M. Lebrun, 1996 : «la pratique du journal dialogué est une façon douce de combiner les finalités cognitives et affectives de l'enseignement, de lier lecture et écriture, de s'intéresser autant au psychisme de ses élèves qu'à leur capacité intellectuelle, d'oublier quelque peu, le temps d'une réponse individualisée, son statut de meneur du jeu pédagogique pour endosser simplement celui d'un lecteur qui a un peu plus lu que l'ensemble de ses "correspondants" et qui veut bien, lui aussi, parler de ses plaisirs de lecture tout en réagissant à ceux des autres et en incitant ses élèves à se communiquer leurs réactions».

Dans la perspective socioconstructiviste, cette citation ne fait que corroborer le rôle que devrait tenir l'enseignant ; un animateur, un médiateur bref un co-constructeur de sens, aspects dont nous avons déjà traités dans le premier chapitre.

Privat de son côté affirme que l'une des fonctions les plus importantes de ce type d'écriture est d'«Accueillir des appropriations des textes non dogmatiques, non académiques, souvent perçues comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de convictions et de promesses parce qu'intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle.» (Privat, 1996).

b) Les cercles de lecture

Le terme de cercle de lecture ou de cercle littéraire ou encore de club de lecture traduit en anglais sous diverses formules (*literature study group, literature discussion groups, book club, ...*) est un dispositif didactique qui permet à travers le travail collaboratif, de soutenir la lecture individuelle (d'œuvres intégrales, de préférence) par l'entremise de discussions en petits groupes de pairs. Il peut être utilisé dans divers contextes pédagogiques, de l'élémentaire au secondaire.

Un cercle de lecture s'étend généralement sur deux ou trois semaines et s'organise selon les étapes suivantes: choix collectif d'un livre, formation de petits groupes hétérogènes de quatre à six élèves , lecture d'une partie du livre suivie à chaque fois d'un temps d'écriture , discussion à partir des notes personnelles des lecteurs de leurs impressions, leurs réactions et sujets de leurs choix. Mise en commun des expériences de lecture, des interprétations(le conflit interprétatif est un moyen de relativiser un point de vue), synthèse des discussions menées au sein des petits groupes. Le professeur est un facilitateur, mais n'est pas membre du cercle, les discussions se font sans son intervention, toutefois certaines formules sont largement encadrées par l'enseignant qui

assiste aux discussions ou suggère les questions à traiter à partir de guides pour l'étude d'extraits ou d'œuvres intégrales. L'évaluation dépend des observations du professeur et des auto-évaluations des élèves.

Ce qui est particulièrement intéressant dans ce genre de dispositif qu'on qualifie également de lecture collaborative, les tâches scolaires accomplies en collaboration produisent un impact positif sur l'apprentissage. Les recherches ont montré que les tâches collaboratives permettent un degré élevé d'implication des apprenants notamment sur les plans de la motivation, du développement socio-affectif et cognitif (Battistich, 1993; Palincsar et Brown, 1984; Pressley et *al.*, 1995).

Ainsi sur le plan socio-affectif, les cercles de lecture créeraient un contexte social qui permet aux élèves de développer leur sens des responsabilités, leur sentiment d'appartenance à la communauté de la classe et leurs habiletés sociales (Bateman et *al.*, 1999). De même, la plupart des recherches sur les cercles de lecture ont souligné l'intérêt qu'y prennent les élèves : ce type de discussion leur permettrait d'exprimer davantage leur individualité et leur autonomie (Gervais et Tousignant, 1990 ; Daniel, 1995 ; Gilles, 1991; Mc Mahon, 1992; Lebrun, 2001).

Sur le plan cognitif, le fait que les élèves voient d'autres lecteurs utiliser une variété de stratégies de lecture contribue à rendre les processus plus transparents et à favoriser leur appropriation par la suite dans les tâches individuelles (Maxwell, 1992). L'on pourrait même parler du plan sociocognitif, des recherches ultérieures ont confirmé que le cercle de lecture constitue une *approche efficace pour les élèves* qui éprouvent des difficultés en lecture. Par la formation de groupes hétérogènes, les élèves ayant des difficultés peuvent *apprendre de leurs pairs* : non seulement des idées qui sont échangées, mais aussi des *stratégies* que ces élèves utilisent tout au long de leur processus d'apprentissage. stratégies qui aident aussi les élèves en difficulté à se voir

comme des lecteurs autonomes et à nourrir des sentiments plus positifs face à leurs capacités (Hébert, 2009).

De même que *«les cercles de lecture favorisent le développement des habiletés liées à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture dans un contexte de collaboration positif.»* (Anderson et Corbett, 2008).

c) La littératie: produire et interpréter des textes

S'il est vrai que l'appropriation d'un texte littéraire passe par la conjugaison de la compréhension et de l'interprétation du sujet lecteur, il n'en demeure pas moins que la production de l'écrit en est le signe révélateur. Définie par (Kern , 2000, p.6) comme « une capacité à produire et à interpréter des textes , une conscience critique des relations entre textes, conventions discursives et contexte culturel et social», la littératie présente plusieurs avantages. D'abord, elle tourne le dos à une conception de la lecture et de l'écriture trop liée aux aspects mécaniques de décodage et d'encodage , et tient compte de toute l'importance de la construction du sens et de la socialisation de l'écrit. Elle déborde en effet de loin le simple fait de pouvoir lire et écrire. Elle inclut aussi la compétence à pouvoir utiliser ses connaissances dans un contexte précis pour des buts spécifiques. (Danvers, 2003, p.358)

D'un point de vue scolaire, le concept de littératie a le mérite d'attirer l'attention sur la nécessité d'étudier les interrelations entre les compétences (lecture, écriture et oral) en contexte authentique.

S'appuyant sur une conception contemporaine de la compréhension en lecture, c'est-à-dire une conception interactive de la compréhension définie comme le résultat ponctuel d'une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1995) ; le concept de littératie rappelle qu'apprendre à lire ne

se résume pas seulement à maîtriser le code, mais doit permettre de développer un rapport de connivence et de familiarité avec l'écrit (Lafontaine, 2001).

Dans cette perspective, les activités de lecture et d'écriture devraient être fréquemment reliées et faire l'objet de séances collectives de réflexion métacognitive. Kern propose de s'écarter du schéma habituel dans les cursus de LE, selon lequel les activités de lecture et d'écriture sont des activités solitaires . Ainsi par exemple pour des niveaux débutants, les tâches ciblant la compréhension, articulées à des activités simples de production permettront une première sensibilisation aux mécanismes de "mise en texte", qui faciliteront ensuite la planification textuelle et la coordination des processus de bas niveau (la microstructure) avec les processus de haut niveau (la macrostructure). L'intervention didactique(médiation , étayage) devrait faciliter l'automatisation des processus de bas niveau ainsi que la constitution de "schémas " aidant à la planification textuelle, pour réduire la charge cognitive, faciliter les opérations de traitement et permettre une amélioration qualitative des productions(Sagnier, 2013, p. 126). Pour les niveaux intermédiaire et avancé, les processus de bas niveau sont mieux automatisés, les lecteurs en LE se sont forgés leurs propres stratégies de lecture sans que celles -ci ne soient reliées à des stratégies de production écrite.

Nous ne manquerons pas de signaler que dans notre contexte de recherche FLE, le public cible -les lycéens- ne sont pas des débutants, toutefois ils ont d'énormes lacunes . C'est pourquoi une approche intégrative des activités de lecture et d'écriture reposant sur un enseignement explicite de la compréhension, qui portera sur les connaissances linguistiques, les connaissances référentielles, textuelles et discursives est fort recommandée car elle cherchera à faire émerger des compétences aussi bien en compréhension qu'en production. L'objectif "littératie" élargit donc les perspectives des relations entre lecture et écriture et peut fournir comme le soutient Kern, un principe

organisateur pour les programmes de langue étrangère, littérature et culture (LLC), qui favoriserait la mise en place de modalités d'enseignement plus cohérentes au sein d'un cursus et d'un niveau à l'autre.

Comment justement mettre en œuvre les objectifs de littératie?

Il s'agit en fait d'encourager les apprenants à se poser des questions sur la façon dont les textes sont produits et reçus dans des contextes culturels différents ,de faire émerger une réflexion critique sur les mécanismes d'élaboration et d'interprétation du sens, d'aider les apprenants à prendre conscience des liens entre les caractéristiques textuelles et les pratiques discursives. Ce qui rejoint les trois grands principes que Langer (1992) a énoncé pour instaurer en classe de littérature les conditions propices au développement d'habiletés critiques. Il s'agit:

- 1) de considérer les élèves comme des penseurs et partir de leurs expériences et impressions initiales;
- 2) de concevoir la lecture littéraire principalement comme une activité de questionnement critique et d'exploration des possibles;
- 3) d'utiliser les temps de discussion en classe comme des outils pour développer la compréhension et non l'évaluer.

En vue de répondre à ces exigences, un premier type de tâche pourra consister à mener une lecture collaborative, où les apprenants partageraient leurs impressions de lecture entre eux ou, mieux, avec l'écrivain. On privilégie ici une posture empathique où le lecteur est encouragé à exprimer l'effet affectif du texte sur lui, ou une posture d'engagement par l'identification ou la contre-identification à des personnages. Les expériences personnelles des lecteurs, leurs réactions sont mises en relation dans le travail de groupe. De même leurs questionnements et leurs critiques . En second lieu, après un temps de discussion avec leurs pairs , les apprenants co- construisent le sens et explorent le pluriel du

texte. Les pratiques interprétatives se cristallisent à travers l'ensemble formé par les informations extraites du texte et celles issues des connaissances initiales du lecteur que Kintsch et Van Dijk (1978), Kintsch(1998) nomment "modèle de situation"; c'est grâce à l'interaction entre les informations délivrées par le texte et les connaissances du lecteur que celui-ci sera en mesure de produire les inférences nécessaires. En dernier lieu, l'écriture ou la production d'autres textes à partir d'un document littéraire serait le couronnement d'un travail articulé autour de la lecture, interprétation et réponse à une tâche sociale.

Ces productions écrites collectives : recueils de nouvelles , de poèmes, ... peuvent être publiées sur Internet, ce qui permettrait désormais d'assurer un élargissement des collaborations au-delà des seuls élèves de la classe et la diffusion des productions au moyen de la publication sur le Web. La publication finale sur Internet donne désormais potentiellement à toute production des apprenants, une certaine dimension de « réalité sociale » qui peut certainement aider à leur motivation, dans la mesure où c'est l'image qu'ils ont et qu'ils donnent d'eux-mêmes en dehors de l'espace scolaire qui se trouve ainsi mise en jeu.

De plus l'apport des outils multimédias semble porteur en la matière; les médias sociaux autorisent des processus collaboratifs, notamment à travers la lecture et l'écriture de récits interactifs multimédias, et le commentaire, la discussion, voire le débat interprétatif sur le(s) sens attaché(s) au texte littéraire sur des blogs, des forums ou des sites Internet spécialisés sont autant d'atouts qu'offre l'espace numérique pour développer des compétences de lecture et d'écriture Morel, A.-S (2011).

Soulignons par ailleurs que face à la (r)évolution des modalités de communication dues aux technologies de l'information , le concept de littératie a lui même connu un changement. Ainsi sous l'impulsion des travaux Anglo-Saxons, notamment les avancées du " New London Group", a émergé vers la fin

des années 1990 le concept de multilittératies ou de littératies multiples définies par Kern comme « des pratiques d'utilisation, de production et d'interprétation dynamiques, situées culturellement et historiquement, de textes écrits et oraux, pour répondre à des objectifs sociaux» (Kern, 2000, p.6).

La notion de texte est ici prise au sens large, en raison de l'ouverture des multilittératies à la pluralité des formes , des supports (supports imprimés traditionnels, supports numériques ou électroniques ; par exemple les bandes dessinées, les productions vidéo, les chansons, les romans- photos).

Dans le contexte de la littératie numérique, l'objectif est de former des (multi) lecteurs, participants actifs de la médiation, qui refusent de recevoir passivement les (multi) textes et qui, au contraire, les analysent, les questionnent, et même débattent de leur sujet, et encore plus(Mc Laughlin et De Voogd, 2004). Conception qui requiert la mise en place de nouveaux dispositifs, à cette fin l'intégration des TIC pour la réalisation d'une tâche sociale se révèle être justement un outil performant pour développer des habiletés de lecture/ écriture . J- P Narcy- Combes(2005, p.128) souligne à ce sujet que les TIC sont à prendre, «non comme des supports matériels, mais comme des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées, donc comme des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres. »

La littératie comme pratique de productions et d'interprétations dynamiques en vue de répondre à des objectifs sociaux implique la nécessité d'ancrer la situation d'enseignement-apprentissage dans sa dimension sociale pour qu'elle ait un sens et permette aux acteurs de s'engager et d'y trouver une place. La socialisation apparaît donc comme une des conditions essentielles à l'appropriation et à l'apprentissage.

ces différentes approches et conceptions de la lecture littéraire donnent la possibilité de s'approprier des textes qui, si étudiés uniquement sous l'angle de l'histoire littéraire, n'auraient pas forcément touchés les sujets lecteurs:

« Il importe de ne pas concevoir et opposer les corpus comme blocs, mais d'adopter des approches croisées, qui sortent les œuvres des catégories où l'histoire littéraire les enferme. (...) en détachant les enseignements littéraires des seuls savoirs sur la littérature » (Godard, 2015, p. 77)

3.2.2. L'interaction au cœur du dispositif d'apprentissage

L'«interaction» est actuellement un concept-clé dans le domaine de la DLC , les apports les plus récents dans le domaine du FLE concernent la notion d'apprentissage coopératif dans lequel l'interaction est à la fois la fin (acquérir une compétence de communication réelle) et le moyen d'y parvenir. Mais il faut remonter aux années 1920 pour trouver la source des travaux interactionnistes dont Bakhtine fut le précurseur; il a fait de l'interaction verbale un élément central de la réflexion sur la langue, entraînant ainsi, comme le dit Vion (1992, p. 31) « un déplacement des observables»:

« La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue» (Bakhtine, 1977, p.136).

Il a posé de nombreux jalons pour la réflexion sur le langage et sur« le caractère social et idéologique de l'appropriation par l'individu d'une conscience et d'une personnalité»(Vion, 1992, p.31). S'appuyant sur un corpus littéraire, il a

théorisé la notion de dialogisme en montrant comment tout texte résonne de la parole d'autrui: « tout discours dépend des discours qui le précèdent et projette des discours ultérieurs ».

Pour Bakhtine « le dialogue est la réalité fondamentale du langage et de l'expérience humaine»(Cité par Haillet , Karmaoui, 2005, pp.36- 37).

En lecture, l'interaction recouvre des réalités différentes, selon que les angles d'analyse sont cognitifs ou littéraires.

3.2.2.1. Approche socioconstructiviste et cognition partagée

Les recherches de Vygotski (1985/1934) montrent que les habiletés de pensée de haut niveau (comme le sont les stratégies de lecture littéraire) ne s'acquièrent pas par transmission directe des connaissances, mais s'apprennent par imitation et s'intériorisent progressivement grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des adultes ou des pairs plus avancés. Par conséquent, la perspective socioconstructiviste privilégie les tâches collaboratives, surtout dans le cas où l'apprentissage nécessite, plutôt que l'acquisition de connaissances, des changements conceptuels ou une restructuration des connaissances exigeant, par exemple, l'adoption de différentes perspectives.

À cet égard, la lecture des œuvres littéraires est justement considérée comme un processus complexe qui repose sur le développement de la pensée abstraite, car elle exigerait, entre autres, que le lecteur soit capable d'adopter différentes stratégies.

Selon cette perspective, la compréhension d'un texte littéraire est considérée comme une construction qui se négocie à partir des multiples interactions qui surgissent entre l'enseignant, le texte, le lecteur et sa communauté. Faisant ainsi écho aux travaux de Louise M. Rosenblatt(1986, 1993) , qui a vulgarisé l'approche transactionnelle de nature esthétique " The

aesthétic transaction", selon laquelle le lecteur reconstruit le sens pour soi, par des "transactions "avec le texte ; faisant de l'expérience littéraire un moment unique où chacun des éléments de la situation de lecture (le lecteur, l'œuvre et le contexte de lecture) peut-être «transformé » par les interactions qui surgissent . Soulignons que le terme "transactions" est emprunté à John Dewey, le philosophe et pragmaticien Américain, qui fut l'un des inventeurs de la pédagogie moderne . En fait l'expérience pour Dewey rassemble et combine la totalité de nos interactions avec notre environnement qu'il soit physique, biologique, familial, social. Toute expérience et toute existence sont constituées par des interactions, des façonnements réciproques, des "transactions" entre une multitude de facteurs .

Dès lors , nous pouvons considérer l'activité de lecture comme un espace d'échange et de dialogue constructif, une expérience de rencontre qui façonne et le sens à travers les négociations entre le lecteur et sa communauté, et la personne du sujet lecteur car c'est tout son être qui se trouve engagé.

Depuis les années 80, la transposition des théories de Vygotski s'est traduite dans les classes de littérature par l'usage de dispositifs interactionnels tels que : le journal dialogué, les cercles de lecture, les discussions entre pairs ou en grand groupe.

En effet, de nombreuses recherches sur les groupes de discussion appuient l'hypothèse que les discussions littéraires pourraient donc fournir ce contexte d'interactions sociales avec l'adulte qui serait nécessaire pour modeler ces habiletés cognitives de haut niveau et amener leur intériorisation progressive. Le rôle de l'adulte ,l'enseignant, serait alors de modeler les processus complexes et de fournir un soutien de moins en moins structuré (concept d'étayage), à mesure que l'apprenant les intériorise et acquiert une certaine autonomie.

En permettant aux élèves de verbaliser, d'interagir et de confronter leurs propres opinions et questions, l'approche socioconstructiviste a le mérite de dépasser le modèle d'enseignement unidirectionnel, soit le modèle traditionnel d'interaction élève/enseignant, qualifié de « I-R-E » par les américains (Marshall et *al.*, 1995; Almasi et Gambrell, 1996) où c'est le professeur qui monopolise la parole (exposés formels, cours magistraux). La discussion prend forme de façon ternaire assez rigide; le professeur pose une question, l'élève répond, puis le professeur évalue sa réponse et la rectifie au besoin (*Initiate-Respond-Evaluate*). De plus, les réponses des élèves sont brèves et non élaborées se limitant à répéter l'interprétation du professeur.

Multidirectionnelle, la perspective socioconstructiviste réserve une grande place aux interactions et à la collaboration entre pairs car elles interviennent dans la construction même des sujets lecteurs en leur offrant les moyens d'exprimer leurs émotions, leurs jugements, de confronter leurs interprétations, de partager leurs connaissances et leurs expériences de lecture.

En lecture, ce modèle comme l'a confirmé le chercheur Almasi (1993) donne de meilleurs résultats; l'interaction entre pairs et la cognition partagée seraient les catalyseurs de l'apprentissage engageant le conflit cognitif entre les membres de la communauté de lecteurs.

Le concept de conflit cognitif, en lecture des textes littéraires, est défini comme étant le moment où un lecteur est amené à transformer son interprétation en fonction de nouvelles informations. En fait, procédant à la comparaison des discussions entre élèves/professeur et des discussions entre pairs, Almasi conclut que ces dernières se sont en ce sens révélées nettement plus riches.

Tableau 5 : *Avantages des discussions entre pairs* (selon Almasi, 1993)

- les élèves qui discutent entre pairs ont été impliqués dans un plus grand nombre d'épisodes conflictuels ;
- ils ont verbalisé deux fois plus que ceux qui discutaient avec les professeurs ;
- leurs réponses avaient un plus haut niveau de complexité ;
- leurs interprétations ont présenté une plus grande variété ;
- ils ont posé beaucoup plus de questions ;
- ils ont enchaîné les sujets de discussion de manière moins linéaire et plus variée;
- ils étaient davantage capables de reconnaître et de résoudre les épisodes de conflit.

Cette importante étude révèle que différents types de conflits sociocognitifs existent dans les discussions littéraires, plusieurs interprétations surgissent et que grâce à l'interaction et à la cognition partagée les élèves arrivent à trouver un consensus. Cela revient à dire que les discussions et les échanges devraient porter tout autant sur les processus de résolution de problèmes employés que sur les contenus des textes lus pour que l'apprentissage soit significatif.

3.2.2.2. Les discussions littéraires: quels avantages en didactique de la littérature?

Dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature , la pratique du texte littéraire suggère non plus d'imposer une vision ou un sens préétabli par l'enseignant que les élèves doivent trouver, mais plutôt de construire, de co- construire voire de reconstruire du sens avec leurs pairs grâce à des dispositifs interactionnels que nous avons déjà exposés ,dont le cercle littéraire . selon Eeds et Wells (1989), qui ont été parmi les premiers à observer la nature des discussions littéraires (*literary study group*) en classe ,ces discussions contribueraient à élaborer et à modifier les interprétations individuelles des sujets lecteurs et les amèneraient à une meilleure interprétation du texte. Cette conception comme le souligne Hélène Crocé-Spinelli (2009) « se situe en rupture avec la conception sous-tendue par l'enseignement traditionnel des textes littéraires, qui planifie par avance le questionnement propice à diriger la maîtrise du contenu textuel ou la découverte de la «bonne» interprétation du texte ». Elle ajoute que , dans l'interaction, se mobilisent les compétences que requiert la lecture littéraire, conçue comme une expérience interprétative où se croisent des lectures « psychoaffectives, émotives, projectives, mais aussi réalistes, symboliques, critiques, appréciatives».

En présentant les modèles de lecture littéraire dans la section 2.1.3.2 , nous avons traité la question des postures de lecture qu'exige la lecture participative , la lecture distanciée, ou encore le mouvement dialectique entre les deux. Dans ce cadre, les discussions littéraires seraient non seulement le moyen d'exprimer ses sentiments, de s'identifier à des personnages mais aussi un moyen de distanciation critique car comme l'ont confirmé Eeds et Wells et d'autres par la suite, la force des discussions en petits groupes hétérogènes serait

d'obliger les élèves à adopter une position critique, et ce, en même temps qu'ils construisent le sens.

Si la lecture distanciée implique une prise de position critique de la part du lecteur, les discussions lui permettront en fait de se « décentrer », en lui offrant la possibilité de considérer le savoir et le point de vue des autres (Lebrun, 1997).

Dans une dynamique d'échange, « *Se décentrer, c'est sortir de soi-même, de ses propres significations pour saisir l'objet à travers d'autres références* » Campanale (1998, p.6). Élément clé dans la reconfiguration des représentations des élèves et la relativisation de leurs points de vue.

De plus, comme l'interprétation est avant tout socialisation d'une pensée, une mise en discours, les discussions littéraires joueront le rôle de catalyseurs dans la négociation du sens en groupe. L'idée d'un consensus collectif préviendrait ainsi les « délires interprétatifs » et permettrait la validation des interprétations régies par une communauté.

3.2.2.3 l'apprentissage en groupe: quelques difficultés

S'il est vrai que les dispositifs interactionnels favorisent l'apprentissage au moyen des tâches collaboratives au sein du groupe, il n'empêche que certaines difficultés surgissent et font surface, notamment dans les cercles littéraires:

- le manque d'entraînement des élèves à la verbalisation, à l'élaboration et à la confrontation de leurs réponses desservirait la réalisation des tâches. Soulignons que dans notre contexte d'enseignement du FLE, les apprenants sont handicapés par le manque de fluidité en expression orale, ce qui peut entraver la verbalisation ou la mise en discours de leurs interprétations.
- le degré d'hétérogénéité des groupes peut engendrer un certain déséquilibre; les élèves en difficulté fourniraient des réponses moins élaborées ou moins

complexes (Perrault et Giasson, 1996; Gilles, 1991) et «*auraient tendance à répéter, reformuler les informations que les autres les ont aidés à comprendre*». selon les résultats rapportés par Mas (1999 , p.198) . Alors que les bons lecteurs se caractériseraient par « *la densité de leurs interventions; une forte proportion d'informations différentes et d'informations nouvelles*».

Certes l'apprentissage collaboratif aide les élèves en difficulté à se voir comme des lecteurs autonomes et à nourrir des sentiments plus positifs face à leurs capacités (Hébert, 2009), toutefois il s'avère que les élèves les plus forts auraient une meilleure compétence sociale à la confrontation sociocognitive (Gilly et al, 1988; Mas, 1999).

- la variation des habiletés des sujets lecteurs entraîne une divergence dans les réponses ; pendant les discussions littéraires ,les élèves dotés d'habiletés variées sont capables de participer à des discussions riches et d'utiliser plusieurs types de réponses pour construire collectivement le sens. Cependant, les moins bons lecteurs auraient du mal à argumenter leurs désaccords et pourraient même esquiver la confrontation par complaisance.

Devant cet état de faits, nous soutenons que pour que les interactions réussissent au sein de la communauté des sujets lecteurs, il faudrait : prévoir plusieurs types d'interactions (relevant de l'oral ou de l'écrit) , encourager les élèves à verbaliser leurs pensées, de plus l'enseignant doit suffisamment modeler les processus d'interprétation , les confrontations doivent porter tout autant sur les façons de résoudre les problèmes que sur les contenus, et ce, pendant la phase de réalisation de la tâche, comme le soutiennent Gilly et al. (1988).

3.3. Synthèse du cadre théorique

Pour clore notre cadre théorique, nous rappellerons l'essentiel de chacun des pôles didactiques examinés.

A. Au sujet des théories de la lecture:

- les théories cognitives définissent la compréhension en lecture comme étant le résultat de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1995); et que comprendre un texte fait appel à plusieurs types de processus et de stratégies.
- les théories littéraires renouvelées et les recherches didactiques sur l'enseignement de la lecture ont permis de construire la lecture littéraire comme un véritable outil didactique théorique (B.Daunay, 2007). Elle est donc le pivot de notre recherche.

B. Au sujet du lecteur

- La problématique du sujet lecteur s'inscrit dans une théorie générale de la lecture littéraire comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres. » (Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, 2007). L'implication du lecteur dans l'œuvre permet d'accueillir en classe ses réactions qui vont infléchir les cheminements interprétatifs.
- En définitive, «si l'on souhaite au lycée former des lecteurs de littérature, il convient donc, tout à la fois, de sortir du formalisme et de réhabiliter la subjectivité du lecteur. Toute véritable expérience de lecture engage la totalité de l'être. [...] L'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. »(A. Rouxel, 2007).
- La réception d'une œuvre littéraire serait donc l' expérience d'un lecteur singulier investi émotionnellement, psychologiquement, moralement, socialement, esthétiquement, cognitivement et culturellement dans l'activité de lecture littéraire (Rouxel & Langlade, 2004).

C. Au sujet des théories d'enseignement /apprentissage

- la recherche en psychologie cognitive conclut que la lecture est une démarche stratégique et qu'il faut enseigner aux lecteurs des moyens pour soutenir la compréhension et l'interprétation des textes.

- les théories socioculturelles de l'apprentissage, qui s'intéressent au rôle du contexte social dans l'acquisition des habiletés de pensée de haut niveau, insistent sur l'importance de la verbalisation chez l'apprenant pour le développement de sa pensée abstraite (Vygotski, 1985); les discussions littéraires pourraient fournir ce contexte d'interactions sociales ou d'étayage par les pairs ou l'enseignant, qui serait nécessaire pour modeler ces habiletés cognitives de haut niveau et amener leur intériorisation progressive (Almasi, 1993).
- l'approche socioconstructiviste a le mérite de dépasser le modèle d'enseignement unidirectionnel ,soit le modèle traditionnel d'interaction élève/enseignant, la compréhension d'un texte littéraire est désormais considérée comme une construction qui se négocie à partir des multiples interactions qui surgissent entre l'enseignant, le texte, le lecteur et sa communauté.
- Multidirectionnelle, la perspective socioconstructiviste réserve une grande place aux interactions et à la collaboration entre pairs car elles interviennent dans la construction même des sujets lecteurs en leur offrant les moyens d'exprimer leurs émotions, leurs jugements , de confronter leurs interprétations, de partager leurs connaissances et leurs expériences de lecture.

D. Au sujet du rôle de l'enseignant

- L'enseignant est, un accompagnateur dans la découverte de la polysémie du texte, un animateur et un médiateur culturel. Le rôle de l'enseignant consisterait à modeler les processus complexes et à fournir un soutien de moins en moins structuré (concept d'étayage), à mesure que l'apprenant acquiert une certaine autonomie.
- Il doit non seulement connaître la langue et la méthodologie d'enseignement, mais doit aussi savoir « créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité [...] Cette nouvelle équation comprend les relations internes des personnes et leur relation au groupe » (Underhill, 1999

,p.147-148). En citant les relations internes de personnes et leur relation au groupe, les chercheurs en neurosciences, en sciences de l'éducation renvoient aux facteurs positifs qui accroissent l'apprentissage à savoir: la confiance en soi, la motivation interpersonnelle, la motivation groupale, la confiance dans ses possibilités en langue cible, les attitudes intergroupales, le climat intergroupe et la personnalité.

- L'enseignant devrait donc privilégier les tâches scolaires accomplies en collaboration . Les recherches ont montré que les tâches collaboratives permettent un degré élevé d'implication des apprenants notamment sur les plans de la motivation, du développement socio-affectif et cognitif (Battistich, 1993; Palincsar et Brown, 1984; Pressley et *al.*, 1995).

E. Au sujet des dispositifs de lecture

- l'intervention didactique et les interactions entre apprenants sont considérées comme étant «le moteur et le catalyseur des apprentissages. Les interactions sont au cœur du dispositif » (Christine Sagnier, 2013).
- Depuis les années 80, la transposition des théories de Vygotski s'est traduite dans les classes de littérature par l'usage de dispositifs interactionnels tels que : le journal dialogué, les cercles de lecture, les discussions entre pairs ou en grand groupe.
- Ces pratiques de lecture permettent de combiner les finalités cognitives et affectives de l'enseignement, de lier lecture, oral et écriture, de s'intéresser autant au psychisme de ses élèves qu'à leur capacité intellectuelle.
- Dans le contexte de la littératie numérique, l'intégration des TIC pour la réalisation d'une tâche sociale se révèle être justement un outil performant pour développer des habiletés de lecture/ écriture. Les TIC sont à prendre, «non comme des supports matériels, mais comme des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées, donc comme des déclencheurs

de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres. » (J-P. Narcy- Combes, 2005).

Deuxième partie:
Cadre méthodologique
de la recherche

II . cadre méthodologique de la recherche

Nécessairement réflexive, la construction méthodologique comme le souligne P. Blanchet(2011, p. 63) , doit être explicite pour remplir sa double fonction:

- Organiser consciemment l'activité de recherche non seulement au départ du projet mais également tout au long de la recherche;
- rendre lisible la façon dont sont réunis les matériaux étudiés et dont sont élaborés des résultats: rechercher, susciter, organiser un ensemble d'observables(données, matériaux, corpus), analyser ces observables avec des outils pertinents et autres moyens justifiés, le tout de façon compatible avec le cadre théorique, lui-même étant explicitement inscrit dans un cadre épistémologique.

Le terme méthodologie est très utilisé dans la recherche scientifique, car la méthode/méthodologie est non seulement liée au cadre théorique et épistémologique, mais c'est le cadre qui assure la scientificité des connaissances produites. Demaizière et Narcy-Combes J.-P. (2007, p.p. 2-3) définissent la méthodologie par opposition à la méthode.

« Une méthode s'impose à un exécutant qui doit la suivre. [...] C'est ce que Depover, Giardina et Marton (1998,p. 36) nous confirment : « La méthode, c'est l'ensemble des démarches, des cheminements ordonnés et rationnels, fixant le mode d'intervention».

De même, Puren (1988,p.17) " [une] méthode [est] un ensemble de procédés et de techniques [...] visant à susciter [...] un comportement ou une activité déterminée". Par contre, parler de méthodologie oriente vers une pratique réflexive, menée en fonction de critères reconnus par une communauté (de chercheurs) mais sans que l'on postule d'unicité des réponses possibles et donc du paradigme de référence. La méthodologie permet, à partir d'un corps de principes

ou de repères reconnus, de construire une action [...] adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place ».

Les choix méthodologiques que nous avons adoptés se justifient par leur efficacité et leur rigueur car « la crédibilité des recherches repose largement, sinon prioritairement sur la rigueur de leur méthodologie » (Dufays, 2001, p. 8). Ils nous ont permis de décrire minutieusement, de comprendre et d'analyser d'une part les pratiques enseignantes - stratégies et approches adoptées relatives à l'exploitation du texte littéraire- , d' autre part la situation du lecteur-apprenant face à une œuvre -implication du sujet lecteur, autonomie -. De même qu'ils nous ont aidée à comprendre les obstacles rencontrés par le lycéen Marocain dans la réception d'une œuvre française/ francophone.

En effet, la didactique des langues et des cultures (DLC), est un champ de recherche à l'intersection de plusieurs disciplines instituées épistémologiquement: la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'histoire, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation...

Nous nous sommes appuyée principalement sur les pratiques de recherche en sciences humaines et sociales, concernant notre investigation , car elles nous semblent répondre tout à fait à notre perspective de travail. Notre recherche est descriptive et compréhensive (Gagné, Lazure, Spenger-Charolles et Ropé, 1989; Miles et Huberman, 2003; Simard, 1996; Van der Maren, 1995) .

Pour Philippe Blanchet (2011), « comprendre consiste à identifier des phénomènes, à les classer dans des catégories élaborées à cette fin, à leur attribuer des relations d'interactions et d'interdépendances éventuelles(dont l'explication causes/ conséquences) ainsi que des valeurs». La relation cause à effet nous a permis justement de décrire et d'expliquer l'incidence des pratiques enseignantes sur les pratiques apprenantes. Pour dresser donc des constats, nous

avons procédé à une démarche descriptive-explicative (Gagné et al., 1989; Simard, 1996) et interprétative (Dufays, 2001).

Chapitre 4. Une approche qualitative

Bardin distingue deux types de recherche, qualitative et quantitative: «L'analyse quantitative cherche à obtenir des données objectives grâce à une méthode statistique. Elle se veut précise et fiable car l'observation est contrôlée (grâce au décompte systématique). A l'inverse, l'analyse qualitative est par nature subjective, interprétative et itérative. Elle est ancrée dans un contexte et accorde une grande place à la compréhension exacte du sens» (Bardin 2007, p.147).

Or, en DLC comme l'affirme C.Puren (2003), les données premières sur lesquelles travaillent le chercheur ne sont pas principalement des chiffres mais des mots, qu'il recueille sur le terrain par observation directe ou différée (classes observées, enregistrées ou vidéoscopées), étude des documents écrits (programmes, textes officiels, matériel didactique, ...), questionnaires ou entretiens auprès des acteurs du domaine, analyse d'expériences en enseignement/apprentissage ou en formation, etc.

C'est pourquoi nous avons opté pour une recherche qualitative, dont l'objectif est de comprendre et analyser des processus liés à la lecture littéraire au lycée marocain : approches adoptées par l'enseignant, activité de l'élève lecteur et son interaction avec le texte littéraire et avec ses pairs . Si nous adhérons à l'approche qualitative, nous ne faisons pas pour autant abstraction de l'approche quantitative, les deux types de recherche sont interdépendantes. Nous aurons d'ailleurs recours à des outils quantitatifs, notamment des questionnaires.

Ce faisant « *le chercheur en didactique doit constituer des grilles de lecture pertinentes qui permettent de décrire et d'expliquer des dynamiques de conquête des savoirs, des difficultés, des réajustements du système didactique : analyse des interactions, des conversations autour des objets d'apprentissage, des tâches elles-mêmes, de la progression des discours individuels où se manifestent des indices d'appropriation* » (Vanhulle, 2010, p.p. 172-173).

Ainsi pour comprendre et analyser des processus liés à la lecture littéraire en contexte scolaire, nous devons produire une description approfondie de la situation d'enseignement, des acteurs et de leurs interactions, et porter une attention particulière à la manière dont les élèves lecteurs construisent ou co-construisent le sens du texte littéraire, à travers la médiation de l'enseignant cf. à la perspective socioconstructiviste exposée dans le cadre théorique. Nos objectifs impliquaient de combiner diverses techniques de collecte (l'observation directe, les entretiens semi-directifs, les questionnaires) selon le principe de *la triangulation des données*; concept qui invite le chercheur à multiplier les sources d'information afin de collecter des données nombreuses et variées (les discours oraux et écrits, les pratiques et les interactions observées) auprès des participants. Et ce dans le but de réduire les biais inhérents à toute recherche qualitative. De Singly (2005, p. 29) confirme à ce propos :

« Le moyen de parvenir le mieux à ouvrir le coffre renfermant la notion étudiée est de fabriquer une clé à partir de plusieurs esquisses fournies par les réponses à plusieurs indicateurs. C'est le paradoxe de l'approximation : pour la faire disparaître, il faut la multiplier ».

En conséquence, afin d'enrichir nos données et d'augmenter la cohérence de notre recherche, nous avons croisé les approches. Enseignants, apprenants, programme scolaire, discours institutionnel, discours académique ont tous contribué à documenter notre recherche.

Chapitre 5: Production et forme des documents de recherche¹⁵

Afin de recueillir les données et matériaux , noyau dur de la construction de notre objet de recherche, une enquête portant sur les pôles didactiques que nous avons évoquées supra s'avère indispensable. Plusieurs outils de collecte seront convoqués.

5.1 L'enquête de terrain : Protocole suivi

5.1.1 L'observation directe

L'observation ,comme moyen d'immersion dans l'objet de recherche, est une phase capitale dans l'enquête . Considérée comme élément stratégique de toute recherche, elle assure le contact direct avec la situation qu'on projette d'observer et avec les acteurs.

Pour Arborio et Fournier (2010 : 9-10) :

« [L'observation directe] s'intéresse à des situations sociales circonscrites, examinées de façon intensive avec l'intention d'établir des faits de pratique, de saisir le contexte contraignant dans lequel ils se développent, de prendre en compte le travail verbal des acteurs pour s'en rendre maître. Cela conduit à restituer les logiques d'acteurs, à rendre à leurs comportements leur cohérence, à révéler le rapport au monde que chacun manifeste à travers les pratiques observables ».

L'observation directe suppose donc « une situation limitée » et « une unité de lieux et d'actes significative » (*ibid* . p. 25). Cela nous renvoie au critère de la pertinence pratique, qui recommande une délimitation physique claire du terrain et une accessibilité à l'investigation.

¹⁵ Nous empruntons l'expression « documents de recherche » à Reuter (2007a, p. 6) pour qui elle désigne , la sélection et la collecte de documents (écrits, sonores, visuels, etc.) unifiés pour constituer un document de recherche spécifique.

La situation limitée implique que le terrain retenu par le chercheur n'est pas trop grand pour ne pas s'épuiser ou se perdre dans la connaissance du contexte des constats qu'il dresse.

En fait, nous avons prévu au départ de visiter cinq lycées situés en zone urbaine et périurbaine afin de pouvoir observer différentes classes et avoir une représentativité plus large. Pour ce faire, nous avons obtenu l'autorisation de la délégation régionale de la ville de Fès, dans le but d'y avoir accès ainsi que l'autorisation des directeurs d'établissements . Mais après coup nous nous sommes rendue compte qu'il fallait limiter le terrain et nous avons retenu finalement deux lycées; l'un en zone urbaine, l'autre en zone périurbaine.

Quant aux actes significatifs, nous avons focalisé notre observation sur quatre pôles, qui nous semblent pertinents par rapport à la conception de la lecture littéraire cf. au modèle théorique de Dufays que nous avons adopté, à la perspective socioconstructiviste (lecture- construction) présentée à la section 2.2.1 de notre cadre théorique.

Nous détaillerons ci- dessous les objectifs relatifs à ces actes:

Tableau 6 : Tableau synoptique des axes observés

Pôles observés	Objectifs de recherche
1. les pratiques enseignantes	Décrire et analyser les pratiques du texte littéraire: approches de lecture adoptées par l'enseignant , médiation , comportement et attitude
2. Les pratiques apprenantes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrire la posture de l'élève lecteur, son implication dans l'acte de lecture, son interaction avec l'œuvre et avec ses pairs pour construire ou co- construire du sens . ➤ Décrire les stratégies qu'il met en œuvre pour comprendre et interpréter le texte. ➤ Comprendre les difficultés auxquelles il se heurte
3. Les outils et réseaux de communication	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrire et analyser l'interaction au sein de la classe (prof- élève, interaction entre pairs). L'interaction est au cœur du dispositif, elle est le moteur et le catalyseur de l'apprentissage cf. à la perspective sociocognitive de Sagnier citée dans notre cadre théorique. ➤ Analyser les pôles de la communication en classe : - temps de parole de l'enseignant (questionnement, explications, consignes, évaluation). - Temps de parole des apprenants(réponses, échange, expression,

	interprétation).
4. Les techniques utilisées et les tâches	Décrire et analyser les techniques utilisées: explications du prof cf. au principe d'étayage, interventions d'élèves, interactions, travail individuel oral, travail individuel écrit, travail en binôme, travail en groupe, activités, projet.

Les informations recueillies ont été classées selon plusieurs rubriques et orientées vers la mise en évidence des pratiques des enquêtés.

La description ordonnée de la situation au moment de l'exposition des résultats suit alors les catégories produites au cours de la recherche.

Entrée sur le terrain

Tout travail de recherche effectué dans un environnement scolaire impose d'obéir à certaines contraintes éthiques. Avant d'entamer l'observation de classe, il était ainsi nécessaire de présenter notre projet aux enseignants pour obtenir leur accord dans un premier temps et s'assurer de leur collaboration dans un second. Cela suppose d'explicitier les objectifs de connaissance mais aussi la forme d'investigation (Arborio et Fournier 2005, p. 36) , de même qu'il était nécessaire d' informer les apprenants de l'objectif de la recherche. Nous nous sommes donc présentée et avons établi une relation de confiance avec les élèves. Nous leur avons expliqué l'objectif de notre présence dans leur classe puisqu'ils auront l'occasion de nous voir si souvent.

Nous avons ainsi entamé l'observation en Novembre 2014, nous assistions uniquement aux séances consacrées à la lecture, notre investigation s'est prolongée jusqu' à Mai 2015. Mais il faut préciser que sur un continuum,

l'observation était relayée par l'entretien semi-directif et le questionnaire directif.

Une fois sur le terrain, afin de maximiser le rendement de l'observation directe, nous saisissons l'occasion à la fin de la séance observée pour poser des questions aux enseignants(des fois le temps ne le permettait pas). C'était un moyen d'obtenir des commentaires des acteurs sur leur pratique et sur les pratiques apprenantes.

Echantillonnage des sujets

Dans le cadre d'une méthodologie qualitative, les chercheurs travaillent habituellement à partir de « petits échantillons, nichés dans leur contexte et étudiés en profondeur » (Miles et Huberman, 2003, p. 58). L'échantillonnage qualitatif vise en effet une représentativité théorique et non une représentativité statistique. Cette recherche cible les élèves du secondaire qualifiant(lycée), particulièrement ceux de la 2ème Bac, classe terminale.

Nous avons choisi le niveau scolaire en raison de la maturité intellectuelle des élèves qui devrait être suffisante pour développer un discours réflexif sur leurs lectures. De plus, le fait qu'il n'y ait pas d'examen national en français, à ce niveau favorisait l'accessibilité et la disponibilité des enseignants.

Si l'observation directe est indispensable pour comprendre, décrire, analyser un ensemble d'observables, il n'en reste pas moins que la restitution totale des faits observés semble irréalisable. Selon Blanchet et Chardenet (2011, p.63), elle ne peut jamais être totale parce que l'on est jamais conscient de la totalité détaillée de ce qui est entré en jeu dans une recherche et parce qu'elle est rédigée pour grande partie a posteriori, même si le journal de recherche permet de réduire les effets d'oublis et de reconstitution ultérieure.

Dans ces conditions, filmer les acteurs semble une solution intéressante . Le support audiovisuel permet en effet de restituer et les pratiques enseignantes et les pratiques des apprenants dans leur complexité et de les conserver. Le chercheur peut ainsi visionner le film réalisé autant de fois qu'il le souhaite , et peut s'arrêter sur les éléments qui lui paraissent significatifs.

5.1.2 La séquence filmique

Nous pensons que l'approche filmique est l'outil le plus à même de saisir l'activité des sujets. A ce titre, nous avons eu recours à l'enregistrement vidéo, afin de pouvoir compléter nos notes par des visionnages successifs. Pour conserver l'anonymat des élèves, nous avons privilégié le plan large, centré sur l'enseignant. Ainsi, nous avons filmé une séquence de 15mn d'une séance de lecture: extrait du chapitre 1 du conte philosophique Candide de Voltaire.

Dans le but d'analyser l'activité de lecture, nous avons eu recours à une autre technique d'analyse: l'autoconfrontation . Nous précisons que nous avons privilégié l'autoconfrontation libre, de telle sorte que l'enseignant qui a mené l'activité avec ses élèves n'était dirigé par aucune question de notre part. Il commentait la séquence filmée en justifiant ses choix méthodologiques et en donnant sens à son action .

5.1.3 Les entretiens semi- directifs

L'entretien pour la recherche représente un modèle d'échange qui s'inscrit dans une perspective épistémologique dialogique(Todorov, 1981; A. Blanchet, 1989; Moscovici et Buschini, 2003; Markova, 2003). Il entend favoriser l'émergence d'interactions , qui permettent au sujet de mettre en scène des dialogues multiples et des discours sociaux auxquels il participe en tant qu'interlocuteur.

La différence entre entretien semi-directif et entretien directif tient dans la formulation des questions; le premier est constitué de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il veut, le chercheur reste ouvert au discours du participant et il s'y adapte au besoin en modifiant l'ordre ou la reformulation des questions . Alors que l'entretien directif est constitué de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées.

Pour notre part, l'entretien semi-directif convenait particulièrement à notre recherche, car nous voulions « analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations [...], leurs lectures de leurs propres expériences, etc.» (Quivy et van Campenhoudt, 1988, p. 186)

5.1.3.1 Les entretiens avec les élèves

Dès les premières minutes de l'entretien, avant même de démarrer l'appareil d'enregistrement, nous demandions l'accord du sujet pour enregistrer l'entretien en lui précisant que ce document de recherche sera traité confidentiellement. Douze sujets se sont portés volontaires, dont six filles et six garçons de sections différentes, il s'agit d'un échantillon dit de convenance, non strictement représentatif, mais caractéristique de la population (Quivy et van Campenhoudt, 1988, p. 154), et obtenu en raison du temps, de l'endroit et de la disponibilité des sujets (Miles et Huberman, 2003, p.60).

La taille de cet échantillon était, à notre avis, suffisante pour comprendre le rapport à la lecture littéraire de ces sujets car, comme le suggèrent Blanchet et Gotman (1992, p. 54): "l'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête (par entrevue) est, de manière générale, de taille plus réduite [...], dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont

pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. La réduction relative de l'échantillon nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue".

Il était suffisant de questionner ce nombre de sujets pour comprendre et décrire leurs représentations sur l'enseignement du texte littéraire, sur les pratiques de lecture et les difficultés qu'ils rencontrent.

5.1.3.2 Les entretiens avec les enseignants

L'entrevue ou l'entretien est une technique de collecte centrale dans une perspective interprétative de la recherche (Boutin, 2006; Savoie-Zajc, 2009). En effet, elle permet de confronter les informations présentes dans le discours des acteurs et les données observables dans leurs actions quotidiennes. (les pratiques déclarées *versus* observées). L'interprétation comparative est à cet égard très significative dans la mesure où elle fait ressortir les dissonances entre le dire et le faire.

Les entretiens semi-directifs menés cette fois-ci avec les enseignants de français du secondaire qualifiant étaient des entretiens préparés, mais demeuraient ouverts à la spécificité des cas et à la réalité de chaque sujet. Ce type d'entretien se définit comme :

«une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé» (Savoie-Zajc, 2003, p. 296).

Nous prenions soin de rassurer le sujet en lui expliquant que nous voulions le rencontrer pour l'interroger sur ses pratiques et sur ses conceptions de la lecture et de la littérature et qu'il ne s'agissait en aucun cas d'un examen ou d'une évaluation de ses connaissances et de ses compétences. Le but pendant cette introduction, était de créer un climat de confiance , en établissant les bases éthiques du déroulement de l'entretien.

Guide d'entretien

Nous avons réalisé un guide d'entretien , basé sur l'identification de trois thèmes: le rapport à la littérature , la relation de l'enseignant à la lecture littéraire, les pratiques et les limites .

Tableau n° 7 : Guide d'entretien

0. Catégories socioprofessionnelles du participant

- a. Depuis quand enseignez-vous le français?
- b. Quelle formation académique avez- vous reçu pour devenir enseignant du français au secondaire qualifiant ?

1. La littérature

- 1.1 Que représente pour vous la littérature?
- 1.2. Que pensez- vous des œuvres au programme?
- 1.2.3. Quels sont selon vous les objectifs visés par l'enseignement du texte littéraire?

2. La lecture littéraire

2.1 Qu'entendez- vous par lire un texte littéraire?

2.2 Comment concevez- vous les séances de lecture avec vos élèves sous l'angle de la lecture littéraire?

2.3 Quelles postures tient l'élève lecteur en compréhension/interprétation du texte littéraire?

3. Pratiques et limites

3.1 Quelles approches de lecture mettez- vous en avant dans votre pratique?

3.2 De quelles stratégies ont besoin vos élèves pour réussir l'acte de lecture?

3.3 De quelle manière les aidez- vous à les convoquer? Médiation , explicitation

3.3 Comment sollicitez-vous l'interaction de vos apprenants face au texte littéraire? Groupe de discussion, cercle littéraire, ateliers de théâtre , ...

3.3 Quelle sont les contraintes auxquelles vous faites face?

3.4 Si vous aviez de meilleures conditions (plus de temps, de liberté, de formation, etc.), que feriez-vous pour améliorer l' enseignement de la lecture littéraire?

Recourir à l'entretien semi-directif fut très avantageux pour documenter notre recherche, car nous avons pu atteindre un certain degré de profondeur des thèmes abordés durant l'entretien et obtenir un discours plus étayé de chaque sujet quant à ses conceptions et pratiques du texte littéraire, au rôle du lecteur. De plus, il était possible d'amener le sujet à clarifier certains propos, à définir des notions auxquelles il faisait référence ou à expliquer plus précisément

certaines affirmations. En fait, « le principe est non seulement de savoir ce que les [sujets] ont vécu et ce qu'ils pensent, mais aussi de les inciter à aller plus loin dans leur pensée; nos questions constituent par elles-mêmes une invitation à approfondir » (Chariot, Bautier, Rochex, 1992, p. 37).

Aussi, cette méthode laissant le sujet dans une liberté relative lorsqu'il s'exprime sur certains thèmes, il est arrivé qu'il en aborde de nouveaux que nous n'avions pas envisagés ou anticipés, ce qui nous a permis de comprendre d'autres aspects de l'enseignement du français par le biais du texte littéraire .

Faute de producteurs de données ou informateurs (nous soulignons la réticence d'un grand nombre d'enseignants), nous nous sommes appuyée sur les informations fournies, par ceux qui ont volontairement accepté de répondre à nos questions et d'être enregistrés, que nous avons complétées par celles produites par le biais du questionnaire .

5.1.4 Le questionnaire

Sur un continuum des outils de collecte utilisés, nous avons eu recours à l'enquête par questionnaire directif (fermé). Selon P. Blanchet (2011) l'intérêt majeur de ce mode de construction des observables est la collecte d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudié, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition et le traitement quantitatif des observables recueillis auprès de nombreux témoins. Ainsi nous avons soumis les questionnaires à 300 élèves du secondaire qualifiant, 2ème bac, et à 100 enseignants de français au secondaire; et ce dans le but de vérifier sur des échantillons plus larges d'informateurs, la portée générale des observations recueillies .

La question des chiffres est fortement corrélée à celle de l'objectivité, dont ils sont supposés être porteurs, ce qui est un atout pour la recherche. Toutefois, Blanchet (2011) reproche à ce genre d'enquête de refléter davantage les

représentations a priori du chercheur que celles des informateurs. De plus le pré-établissement du questionnaire induit des réponses toutes préparées, laissant peu de liberté aux enquêtés .

Face à cette difficulté, nous avons tenté de compenser l'effet de liberté réduite, en proposant des questions où l'enquêté a la possibilité de choisir plusieurs réponses parmi celles indiquées, de même que nous avons proposé une question ouverte à la fin du questionnaire pour laisser libre expression aux informateurs. Il s'agit de recueillir les propositions des uns et des autres en vue d'améliorer la pratique du texte littéraire.

Nous soulignons que nous avons diffusé le questionnaire des enseignants sur le web, afin qu'il soit renseigné par un nombre important qui serait représentatif. Sur le terrain , cela relevait presque de l'impossible. Pour ce qui est des élèves, nous avons pu distribuer les questionnaires à certains sur leur propre terrain , notamment ceux qui étaient dans les classes observées. Le reste, les informateurs enseignants s'en sont chargés , une fois renseignés il nous les ont remis. (Voir les questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves en annexe).

Si nous avons fait appel à différents outils pour la collecte des données, c'est parce que nous sommes consciente de leurs limites (manques et lacunes) . Dans une visée complémentaire, la succession des étapes méthodologiques offre de bonnes possibilités d'atténuer les biais , qui peuvent surgir de la subjectivité du chercheur. La démarche interactionnelle ou dialogique chercheur/ acteur est dans ce sens intéressante, dans la mesure où elle permet la rencontre des subjectivités, l'intersubjectivité; meilleur garant contre la subjectivité unilatérale. Pour Blanchet (2011), c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux.

Croiser les données et les approches nous semble un bon moyen de proposer des résultats plus affinés. L'interprétation comparative des données, selon une démarche statistique ou qualitative, met en lumière les différentes facettes du phénomène étudié. Blanchet (2011, p. 76) avance dans ce sens que "c'est bien par l'examen prioritaire de la complexité des diverses situations contextualisées que l'on tend vers une vision plus générale, laquelle n'a d'intérêt scientifique et social qu'en tant qu'elle permet de comprendre, de prendre en compte et de résoudre éventuellement des problèmes effectivement vécus sur le terrain par les acteurs sociaux, dans leurs dimensions concrètes et situées".

Chapitre 6: Traitement et analyse des documents de recherche

Rappelons que l'objectif général de notre recherche est de clarifier les difficultés et les enjeux didactiques de la lecture littéraire au lycée marocain. Après avoir mené notre enquête, nous exposons les résultats auxquels nous avons aboutis. Ceux-ci seront présentés de façon non chronologique, nous veillerons à mettre en relation les actes significatifs propres à notre objet d'étude.

6.1 Analyse et interprétation des données observées

Comme nous l'avons mentionné précédemment notre terrain était limité à deux lycées; l'un en zone urbaine, l'autre en zone périurbaine.

Les facteurs d'ordre sociologique ; situation sociale, environnement, sections (lettres, sciences: sc. humaines- Svt- sc. math- sc. Phys- sc. éco) sont des paramètres qui influencent d'une manière palpable l'acte d'enseignement/apprentissage du texte littéraire. Ainsi nous avons pu observer sur le terrain les écarts remarquables entre les uns et les autres.

Par rapport à la réception du texte littéraire, les élèves de section littéraire qui sont censés être les mieux placés pour étudier des œuvres intégrales, sont manifestement les plus démunis en termes de compétences requises. Nous avons constaté lors de notre observation des différentes sections que les élèves de section sciences mathématiques sont les plus compétents et les plus motivés en matière de réception littéraire. Ce fait observé était expliqué par les élèves lors de l'entretien par le fait que la section littéraire n'est pas vraiment une option qu'ils ont choisi; c'est plutôt le dernier choix qui s'offrait à eux. Les enseignants et l'inspecteur principal de français, ont de leur côté confirmé qu'il ne s'agit plus d'avoir une vocation pour les lettres pour y être orienté. M. l'inspecteur a même parlé d'échelonnement de niveau; il se trouve que les élèves de section sc. math sont les meilleurs succédés par ceux de la section sc. phys., puis par ceux de la section sc. éco, ensuite par ceux de la section Svt, enfin par ceux des lettres et des sc. humaines.

Au trait des sections s'ajoute le trait d'environnement social, nous avons remarqué que les élèves en milieu périurbain(le lycée se trouve dans un quartier périphérique de la ville) avaient d'autres difficultés, qui relèvent d'abord de l'usage de la langue. Ils trouvent beaucoup de peine à comprendre et à s'exprimer en français. L'étude d'œuvres intégrales au lycée leur pose énormément de difficultés. D'ailleurs lors des entretiens certains mots ou groupes de mots, parfois des phrases sont dits en arabe par l'interviewé(e). De même nous tenons à mentionner le cas de certains élèves qui avaient des difficultés à comprendre la ou les questions posées en français, d'où notre recours à la traduction en arabe afin de ne pas récolter des réponses discordantes.

De son côté, un enseignant informateur nous confirme l'influence des traits sociologiques: " La difficulté fondamentale est la difficulté linguistique,

en plus il y a d'autres facteurs qui entrent en ligne de compte y compris le facteur culturel, le facteur sociologique. Cela dépend aussi des élèves, des classes, quand je suis avec des élèves issus d'un niveau favorisé, des élèves de fonctionnaires, des élèves d'intellectuels ils réagissent bien. Par contre quand je suis avec des élèves issus de milieu défavorisé, la réception du texte littéraire diffère".

Face à cette affirmation, nous rejoignons le point de vue des sociologues Bourdieu & Passeron, (1964, 1970) qui ont remis en cause le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités, particulièrement dans le domaine de la culture littéraire. C'est dire à quel point la médiation enseignante est essentielle, dans le choix des supports, dans l'aide à l'acquisition des concepts, dans le soutien à la formalisation de la pensée des élèves; en l'occurrence dans la réception du texte littéraire où il existe une corrélation entre le linguistique, le social, le culturel, l'historique et d'autres éléments.

- **Pratiques enseignantes: constats**

- les pratiques du texte littéraire variaient d'un enseignant à un autre. Certains procèdent par la lecture méthodique, d'autres par la lecture analytique, d'autres encore par la lecture linéaire ou sélective.

Des extraits de Candide étaient traités différemment, nous décrivons ci-dessous les approches adoptées par les enseignants observés. Pour garder l'anonymat des enseignants, nous les avons désignés par une lettre qui correspond à l'initiale de leur prénom.

- Enseignant k: La séance de lecture avait pour objet l'analyse du chapitre III de Candide. L'enseignant procède par la lecture linéaire, pose des questions de compréhension, explique les mots, schématise, traduit en arabe certains mots, explique des concepts philosophiques. Nous pouvons avancer que cet enseignant joue le rôle de médiateur entre le texte et les apprenants, du moins quand il essaie de leur expliquer certains concepts complexes tel que le stoïcisme, d'étayer quelques éléments historiques. Toutefois, il ne pousse pas ses élèves à

formaliser leur pensée, ne les encourage pas à réagir encore moins à interagir entre eux. Son attitude froide, ne stimule pas assez les élèves. Outre l'œuvre(le livre sous les yeux), l'enseignant n'utilise aucun matériel pédagogique.

Il est vrai que c'est une 2ème lettres; les élèves ne disposent pas de toutes les ressources nécessaires pour réagir au texte et construire du sens, mais cela n'empêche qu'ils peuvent mobiliser certaines ; notamment les ressources psychoaffectives et les ressources axiologiques cf. à celles établies par Falardeau & Marion (2015) que nous avons exposées dans notre cadre théorique.

- Enseignante H: nous retrouvons les mêmes éléments que ceux observés dans la classe de M.K ; l'enseignante travaille avec une 2ème lettres le même chapitre, sauf que le lycée où travaille cette enseignante est situé en milieu urbain. L'approche adoptée est totalement différente, elle procède par lecture méthodique. Elle anticipe le sens, laisse ses élèves émettre des hypothèses de lecture à partir du sous titre, utilise différents types de questions, organise les éléments de réponse au tableau, explique les mots difficiles. A aucun moment l'enseignante n'a eu recours à la langue maternelle des apprenants, bien que ces derniers aient quelques difficultés à comprendre le texte. Elle a plutôt utilisé le non verbal et le langage corporel (gestes, mimes), ce qui a facilité l'accès au sens. De plus, elle a attiré l'attention de ses élèves sur quelques figures de style employés, ils n'ont pas réussi à les identifier seuls mais grâce à son aide certains ont pu les reconnaître. L'approche adoptée par l'enseignante présente certes des avantages dans la mesure où elle invite ses élèves à anticiper le sens. Elle leur donne l'occasion de s'exprimer sur les idées du texte et de mettre en relation ce qu'ils ont avancé au départ avec ce qu'ils ont découvert par la suite, elle les incite à mettre en œuvre les processus d'élaboration cf. à Giasson (2007) ; autant d'éléments qui sont mis au service de la compréhension du texte. Nous notons néanmoins l'absence d'activité interprétative, l'enseignante ne sollicite pas

l'interprétation des élèves , de même que l'oscillation préconisée dans le modèle de Dufays entre participation et distanciation n'est nullement observée dans sa pratique . Ce qui est privilégié c'est plutôt la lecture distanciée . A cet égard, nous rejoignons Langlade (2004, 2005, 2006) dans sa critique : la formation des lecteurs est largement dominée par le formalisme et le structuralisme, réduisant souvent l'expérience de lecture à des pratiques technicistes(identifier des figures de style, relever des champs lexicaux). L'expression des émotions, des jugements personnels du lecteur sont complètement négligés. Or «s'intéresser au lecteur et aux facteurs qui structurent ses conceptions de la lecture et sa réception d'une œuvre littéraire invite à reconnaître l'existence d'un lecteur singulier investi émotionnellement, psychologiquement, moralement, socialement, esthétiquement, cognitivement et culturellement dans l'activité de lecture littéraire» (Rouxel & Langlade, 2004).

- Enseignante M: La classe observée est une 2ème sc. math , la séance de lecture a pour objet l'analyse du chapitre VI de Candide . L'enseignante procède par la lecture analytique, elle invite ses élèves à établir des liens entre les nouvelles données et les connaissances antérieures , de façon à construire du sens.

Elle sollicite les connaissances discursives des élèves: compréhension de la situation de communication (où, quand, qui), mise en relation du texte avec les réalités auxquelles il renvoie . Elle illustre par des exemples de façon à ce que les apprenants comprennent les concepts employés dans le texte, tels que l'inquisition, l'autodafé. De plus, l'enseignante attire leur attention sur les procédés stylistiques employés, elle s'appuie sur l'analyse des techniques d'écriture et sur les effets qu'ils produisent sur eux. Après la discussion , elle organise les idées au tableau.

Avec cette classe, nous avons perçu l'implication d'un bon nombre d'apprenants, ils étaient motivés et participaient d'une manière active à la

construction du sens. De même nous avons noté une certaine autonomie à s'approprier le texte, l'enseignante animait la séance avec souplesse, elle laissait ses élèves formuler leurs idées et verbaliser leur pensée . Cela peut s'expliquer par le fait que c'est une 2ème sc. math, et comme nous l'avons mentionné auparavant, c'est le public le plus compétent en matière de réception littéraire.

- Enseignant M: La classe observée est une 2ème SVT, la séance de lecture observée porte sur l'analyse d' un passage du chapitre XVII de Candide . L'enseignant procède par lecture sélective. Il oriente ses élèves vers le repérage des éléments renvoyant à la richesse du pays, explique certains mots. Il étale à ses élèves les procédés stylistiques employés et montre le style ironique investi par Voltaire.

Nous notons une réception passive , l'enseignant monopolise la parole, les élèves n'interagissent pratiquement pas, c'est presque un cours magistral. L'enseignement est transmissif, l'acte de lecture qui est une construction ou co-construction par l'élève lecteur n'est pas perçue .

l'activité se déroule entre deux polarités; l'enseignant et l'élève. L'aspect multidirectionnel est quasi absent, ni l'interaction entre les pairs ni la confrontation de leurs propres opinions et questions n'est envisagée .

C'est dire que le modèle traditionnel d'interaction élève/enseignant, qualifié de « I-R-E » par les américains (Marshall et *al.*, 1995; Almasi et Gambrell, 1996) (*Initiate-Respond-Evaluate*) règne encore dans nos classes.

Or, comme nous l'avons vu dans la section 3.2.2.1 de notre cadre théorique, la perspective socioconstructiviste a le mérite de dépasser le modèle d'enseignement unidirectionnel , elle réserve une grande place aux interactions et à la collaboration entre pairs. La pratique du texte littéraire suggère non plus d'imposer une vision ou un sens préétabli par l'enseignant que les élèves doivent trouver, mais plutôt de construire, de co- construire voire de reconstruire du sens avec leurs pairs grâce à des dispositifs interactionnels.

➤ L'agir des enseignants laisse apparaître des manières de faire différentes. Ainsi pour un enseignant, avant d'entamer l'œuvre de Candide, qui est un conte philosophique ; il a jugé bon d'y initier ses élèves en recourant aux autres formes de contes. Il a passé plus de deux mois à travailler sur la structure, l'imagination, la création pour amener ses élèves à l'écriture de contes et à la publication sur des sites Internet . Cette façon de lier lecture- écriture est à notre sens un bon outil d'appropriation du texte littéraire.cf à la littératie que nous avons citée dans la section 3.2.1 de notre cadre théorique.

- **Pratiques apprenantes: constats**

Nous avons pu percevoir à travers l'observation des classes , différentes postures d'élèves lecteurs. Certains s'impliquaient dans l'acte de lecture et interagissaient avec l'œuvre de façon à construire du sens ; pour ce ils mobilisaient les stratégies cognitives dont les stratégies d'élaboration, d'inférence, de regroupement. Il faut dire que la motivation y est pour quelque chose, car comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique , une stratégie est une action consciente qui requiert beaucoup d'efforts cognitifs au niveau de la mémoire de travail. Elle varie en fonction de la motivation et peut augmenter la compréhension si elle est adéquatement choisie, appliquée et gérée (Pressley et Afflerbach, 1995; Pressley et *al.*, 1992, 1989; Deschênes, 1991; Garner, 1987).

L'implication ou l'investissement de ces sujets lecteurs se manifestait à travers leur participation à l'édification d'un sens ou même à travers l'interprétation qu'ils donnaient ; et ce en adoptant une posture participative, subjective empreinte d'opinions personnelles.

D'autres adoptaient une posture distanciée, critique et objective dans une certaine mesure. Leur compréhension est mise en œuvre de façon consciente à partir d'indices textuels, de leurs connaissances antérieures qu'ils associent aux

nouvelles informations, de leurs connaissances spécifiques sur la fiction liées à la conscience de la séparation entre le monde de la fiction et le monde réel. Pour comprendre et interpréter le texte, ces derniers mobilisaient quelques ressources; soit les ressources épistémiques, les ressources cognitives et les ressources socioculturelles cf. Falardeau & Marion (2015).

D'autres encore n'interagissaient pratiquement pas face à l'œuvre, peu motivés ils se contentaient de recevoir passivement les explications de l'enseignant.

En analysant toutes ces postures, nous avons abouti aux conclusions suivantes:

- Il y a une incidence remarquable des pratiques enseignantes sur les pratiques apprenantes .
- Les postures de lecture adoptées par les élèves sont le fruit des démarches entreprises par les enseignants. En d'autre termes, c'est l'enseignant qui oriente le mode de lecture littéraire mis en avant.
- Les pratiques apprenantes laissent apparaître une faible autonomie en matière de compréhension et d'interprétation du texte littéraire. Cela est dû à l'enseignement directif, la marge d'autogestion et d'autorégulation cf. aux stratégies métacognitives est trop réduite. C'est toujours l'enseignant qui évalue le travail des élèves , l'interaction comme moyen d'apprentissage, de confrontation et d'appropriation entre les pairs est absente.
- Les élèves lecteurs ont rarement l'occasion de s'exprimer sinon presque jamais d'exprimer leurs émotions. Cela montre que les enseignants n' accordent pas le moindre intérêt à la mise en œuvre des ressources de l'émotion dans la réception du texte littéraire, ils privilégient par contre la lecture rationnelle et objective. Or nous avons montré dans notre cadre théorique, selon la conception de Dufays à laquelle nous adhérons, que la lecture littéraire requiert un « va-et-vient »

dialectique entre deux modes de lecture, à savoir la participation et la distanciation visant de susciter et l'engagement cognitif et affectif de l'apprenant.

- Le maillon faible dans les pratiques de lecture des apprenants est la co-construction du sens cf. à la perspective socioconstructiviste . Comme nous l'avons déjà évoqué, l'interaction entre pairs ou les discussions littéraires en groupe ne sont pas envisagés dans les activités de lecture observées. Le lecteur n'a pas l'occasion de partager son expérience avec ses pairs, de générer des interprétations , de les confronter et de les comparer au sein d'une communauté de lecteurs. certes l'acte de lecture est individuel, singulier mais il est aussi un acte par lequel le lecteur devient pluriel et collectif notamment en milieu scolaire. En tant que processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres , la lecture littéraire devient « actualisation sociale d'un signe créé; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité». (E.Falardeau 2003).

- Dans les pratiques de lecture des apprenants, quelques difficultés de compréhension de certains faits culturels, de certains mouvements de pensée (philosophie des lumières) font surface et perturbent la réception du texte littéraire. S'ajoutent à cela des difficultés d'ordre linguistique; parfois le style soutenu laisse les lecteurs dans l'embarras et la confusion devant la variété des connotations. En somme, nous avons relevé un ensemble de déficits qui représentent des écueils aux quels se heurtent les élèves:

1. Le déficit linguistique; la compétence linguistique (maîtrise du lexique et de la syntaxe) fait défaut chez un grand nombre d'apprenants. Or pour comprendre et interpréter une œuvre littéraire , il est indispensable de maîtriser la langue dans laquelle elle est produite.

2. Le déficit culturel; la compétence encyclopédique (les savoirs sur le monde, les références socioculturelles) n'est pas étendue chez l'apprenant de L2. Par conséquent il ne peut pas décoder l'implicite et se révéler pour lui- même le non-dit.

3. Le déficit rhétorique; la compétence rhétorique (la capacité à décrypter "l'hypercodage rhétorique et stylistique" et l'aptitude à repérer les" scénarios communs et intertextuels" cf. à Eco) fait défaut chez un grand nombre d'apprenants. D'où les lacunes interprétatives.

- **Outils et réseaux de communication : constats**

En observant les pratiques des uns et des autres, nous avons centré notre attention sur l'interaction professeur- élèves. Nous avons fait les remarques suivantes:

Il n'y a pas un équilibre entre le temps de parole de l'enseignant et celui de l'apprenant; dans la plupart des classes observées, c'est l'enseignant qui monopolise la parole . Nous avons estimé le temps de parole en pourcentage, soit 80 % pour l'enseignant contre 20% pour les élèves. C'est dire que les rôles du lecteur et celui de l'enseignant ne sont pas conformes aux nouvelles perspectives; notamment socioconstructiviste et sociocognitive où d'une part l'apprenant est un lecteur actif, un constructeur de sens, un actualisateur et interprète. Et d'une autre où l'enseignant est un accompagnateur dans la découverte de la polysémie du texte, un animateur et un médiateur culturel.

Quant aux outils employés, nous n'avons vu aucun outil à part l'œuvre (livre en papier) . Ni l'outil Internet, ni les dispositifs interactionnels ne sont mis au service de la compréhension et de l'interprétation du texte littéraire.

L'enseignement du texte littéraire est effectué selon les approches traditionnelles, or l'orientation actuelle de la didactique de la littérature est

contre la vision imposée, l'absence de processus de découverte. Ce qui est fort recommandé est l'expression du sujet lecteur en interaction avec le texte littéraire et avec son environnement. Avec l'ère du numérique, en raison des nouveaux modes d'approcher la littérature en classe de langue, la notion de "texte" est à prendre au sens large. Il s'agit de diverses formes de "discours" qui émergent d'une culture, bref de productions qui peuvent mêler le linguistique, le visuel et le sonore .

- **Les techniques utilisées et les tâches : constats**

Les techniques utilisées dans l'activité de lecture, que nous avons observées, se résument aux explications du prof cf. au principe d'étayage, aux interventions des élèves et aux interactions du professeur avec ses élèves. Ce qui est privilégié, c'est plutôt le travail individuel oral. Le travail individuel écrit cf. au texte du lecteur ou dispositif du lecteur (Langlande & Fourtanier, 2007), le travail en binôme, le travail en groupe ne sont nullement sollicités.

Quant aux tâches , nous ne trouvons pas de tâches collaboratives, mais plutôt des tâches individuelles correspondant à la compétence visée chez l'apprenant. Nous prenons à titre d'exemple la compétence formulée comme suit par les O.P 2006 : (re) connaître les caractéristiques du conte philosophique ; les tâches relatives à cette compétence sont déclinés en trois points:

- La composition du récit: rythme et structure
- La vraisemblance et le merveilleux
- Les procédés d'écriture; point de vue, registres, énonciation .

Il faut souligner que les tâches sont formulées de façon générale dans le document institutionnel de référence et que c'est l'enseignant qui en organise les étapes en fonction des objectifs et du niveau des connaissances des apprenants.

De plus , nous avons remarqué que ce sont les micro- tâches qui sont le plus investies dans l'activité de lecture, particulièrement les tâches d'entraînement . Intégrées dans un projet, elles sont privilégiées par rapport aux macro- tâches.

6.2 Analyse comparative entre les propos des enseignants lors des entretiens et leurs pratiques effectives en classe

Après avoir décrit et interprété les observations effectuées, nous procédons à présent à la confrontation des pratiques déclarées avec les pratiques observées. Dans une perspective comparative, nous voulons croiser le dire et le faire des acteurs et vérifier la véracité de leurs propos.

Pour ce, nous aurons recours aux transcriptions de l'entretien consacrées aux pratiques du texte littéraire. Nous nous limiterons aux quatre questions:

- 1) Quelles approches de lecture adoptez-vous en classe?
- 2) Quelles sont les difficultés que rencontrent vos apprenants pendant la séance de lecture?
- 3) A votre avis quelles stratégies faut-il mettre en œuvre pour pallier à ces difficultés?
- 4) Utilisez- vous les nouvelles technologies en classe de langue?

- Enseignant K: 1. Cela dépend, écoutez madame , je vous dis la vérité. Le niveau théorique, on peut passer des journées à le traiter. Sincèrement je suis réaliste, le point de départ pour moi ce n'est pas le programme scolaire , ce ne sont pas les compétences visées par l'enseignement. Le point de départ pour moi, ce sont les besoins de mes apprenants, le texte littéraire est pour moi un prétexte, l'approche que j'adopte dépend du niveau de mes élèves, de leurs pré requis et de la situation d'apprentissage.

2. La première difficulté est que les élèves n'ont pas un certain bagage, ils ont un héritage passif au niveau du français. Après presque dix ans d'apprentissage du français, les élèves arrivent au secondaire avec de grosses lacunes; le système approximatif ou le dialecte édu sacra sis est loin d'être convenable pour prévoir un programme du lycée. Il y a des difficultés énormes au niveau de la lecture, de la compréhension, du lexique, de la sémantique et cela est en relation directe avec la crise nationale de la langue française, qui à son tour à une relation avec la politique linguistique du Maroc.

Le statut du français n'est pas clair, je crois que le problème est plus grave que cela, c'est un problème politique d'aménagement linguistique.

3. En tant que professeur qui pratique, j'ai pris l'habitude de trouver des solutions; tout le monde s'accorde à parler d'une baisse de niveau mais il faut agir, le professeur a sa part de responsabilité. Moi par exemple, lors d'une analyse du texte littéraire, je note les difficultés, je prends les erreurs de mes élèves et je les analyse pour voir quelles sont les lacunes et par la suite je travaille avec eux soit le lexique, soit la syntaxe selon le type de difficultés rencontrées.

4. Oui, la valeur ajoutée de ces outils est la motivation des apprenants, elle joue un rôle très important, cela donne des résultats efficaces.

- Enseignante H: 1. Je ne suis pas une conformiste des méthodes recommandées, j'essaie d'adopter l'approche de lecture qui me semble bonne pour mes élèves. Si je dois préciser une privilégiée, ce serait la lecture méthodique pour les raisons que c'est une lecture interactive avec les élèves, ça leur permet d'émettre des hypothèses de lecture, ça nous permet de focaliser sur un, deux ou trois axes et par la suite de vérifier, de supprimer, de retenir des hypothèses.

Autrement, j'opère parfois par la lecture linéaire, analytique, globale, il y a des séances même où je fais un peu de tout.

2. La lecture est une séance très importante dans le cursus d'apprentissage des élèves, et la première difficulté c'est les pré requis parce que un texte s'avère toujours difficile pour un élève au premier contact, sa mise en situation, son lexique ;ce sont en général les grandes difficultés. Pour le texte littéraire s'ajoute une autre difficulté qui est la sensibilité des élèves par rapport aux thématiques abordées dans les œuvres littéraires et ce n'est pas toujours facile; je cite un exemple les thématiques d'ordre philosophique: les œuvres de Voltaire, religieux. Ce n'est pas toujours facile d'approcher une problématique religieuse abordée dans texte littéraire. Il y a les pré requis, il y a ce qui est linguistique dans le texte et par la suite ce qui est littéraire.

3. Franchement je ne sais pas, moi ce que je pense à chaque classe, à chaque niveau il faut envisager une stratégie. Il n' y a pas de stratégie qui semble générique, qui semble adaptable à tout le monde; donc il n'y a pas de recette finalement. Moi je crois qu'il faut expliciter clairement aux enseignants que le texte littéraire leur permet d'entamer, de sensibiliser à la littérature mais qu'ils sont très libres , ils peuvent choisir leurs supports, les modifier, amener d'autres, trouver la bonne stratégie pour leurs élèves. C'est ma conviction.

4. Oui quand il le faut :pour amorcer une œuvre, pour montrer un site.

Enseignante M:1.D'abord enseigner une œuvre littéraire c'est réussir l'interaction avec ses élèves, réussir également l'œuvre littéraire c'est savoir planifier, choisir ses supports, avoir des objectifs, travailler des compétences. Tout ça est en jeu dans l'agir professoral. Personnellement j'utilise presque toutes les approches possibles; l'approche méthodique, l'approche analytique, sélective, l'approche linéaire également. Des fois j'amalgame les approches selon le niveau des élèves, le type de texte. Cela dépend et du texte(théâtral, romanesque, poétique) et des niveaux, je ne travaille pas de la même manière avec les sciences

mathématiques qu'avec les classes littéraires et encore plus les classes de SVT ou de sciences physiques.

2. La difficulté fondamentale est la difficulté linguistique, en plus il y a d'autres facteurs qui entrent en ligne de compte y compris le facteur culturel, le facteur sociologique. Cela dépend aussi des élèves, des classes, quand je suis avec des élèves issus d'un niveau favorisé, des élèves de fonctionnaires, des élèves d'intellectuels ils réagissent bien. Par contre quand je suis avec des élèves issus de milieu défavorisé, la réception du texte littéraire diffère.

3. D'abord il faut viser la formation des enseignants, je pense que c'est capital. Sans une bonne formation, on ne peut jamais espérer redresser le niveau des élèves, et je pense que c'est une question que l'institution relègue au second plan. La réception du texte littéraire en fait doit commencer à l'âge précoce, même en maternelle je dirai, parce que quand on initie l'élève à l'écoute des contes, au théâtre, forcément il va bien réagir après. Au primaire on doit continuer dans ce sens et initier même sur le plan pratique; je pourrai demander à un élève de CE1 d'imaginer une histoire avec des personnages, une trame narrative. C'est très possible mais à condition que l'enseignant soit conscient de ce fait, que l'institution pense à une formation dans ce sens que ce soit des élèves ou des enseignants.

4. Oui, L'efficacité de l'outil Internet n'est plus à démontrer.

Le quatrième enseignant M s'est abstenu , nous ne pouvions pas réaliser l'entrevue sans son approbation. Par conséquent, nous allons appuyer notre analyse comparative sur les discours des trois enseignants observés qui ont accepté de s'entretenir avec nous.

Au premier abord, nous remarquons quelques flottements relatifs aux choix méthodologiques . Ainsi d'après l'enseignant K, l'approche qu' il adopte dépend du niveau de ses élèves, de leurs pré requis et de la situation

d'apprentissage mais sans pour autant la ou les spécifier . Il parle du niveau théorique comme un objet abstrait qu' on ne peut concrétiser en pratique . selon sa conception , ce qui est important ce sont les besoins des apprenants. Le texte littéraire est juste un prétexte .

Les propos de cet enseignant trouvent leurs justifications dans le fait que le niveau des élèves ne permet pas l'étude d'une œuvre intégrale, encore moins d'appréhender le texte littéraire au moyen d'une quelconque approche. Cela montre que quand on n'est pas outillé de fondements théoriques en matière d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire, on peut se permettre de pratiquer n'importe comment . D'ailleurs , la séance de lecture à laquelle nous avons assistée et que nous avons décrite plus haut, témoigne des manquements à cet égard.

A la question des stratégies à employer pour pallier aux difficultés de ses élèves, il dit noter les difficultés, prendre les erreurs de ses élèves lors d'une analyse du texte littéraire, les analyser pour voir quelles sont les lacunes et par la suite travailler avec eux soit le lexique, soit la syntaxe selon le type de difficultés rencontrées.

Nous trouvons dans le discours de cet enseignant des contradictions à deux niveaux; au niveau de ce qu'il dit juste avant et ce qui suit(les élèves ne peuvent pas appréhender un texte littéraire/ lors d'une analyse du texte littéraire). S'ils ne peuvent pas l'appréhender comment peuvent-ils l'analyser? Ensuite au niveau de ce qu'il affirme faire et qu'il ne fait pas .

Par ailleurs , concernant les enseignantes H et M , nous notons une concordance entre les pratiques déclarées et celles observées. Leurs propos révèlent exactement leurs conceptions didactiques de l'enseignement du texte littéraire, que nous avons perçues dans l'observation des classes. L'enseignante M affirme qu' "enseigner une œuvre littéraire c'est réussir l'interaction avec ses élèves, réussir également l'œuvre littéraire c'est savoir planifier, choisir ses supports, avoir des objectifs, travailler des compétences. Tout ça est en jeu dans

l'agir professoral". Et nous avons effectivement perçu l'implication d'un bon nombre d'apprenants, ils étaient motivés et participaient d'une manière active à la construction du sens. De même nous avons noté une certaine autonomie à s'approprier le texte, l'enseignante animait la séance avec souplesse, elle laissait ses élèves formuler leurs idées et verbaliser leur pensée.

Il y a une dernière remarque , les enseignants interrogés affirment utiliser les nouvelles technologies mais pendant les séances observées, nous n'avons vu aucun enseignant les exploiter.

6.3 Analyse de contenu des entretiens

L 'analyse de contenu est définie par Berelson(1952) puis reprise par Bardin 1977; Rourke et al., 2001 comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter ». Le premier aspect fondamental de l'analyse de contenu est la compréhension du sens explicite de la communication. Le second est le dévoilement d'une signification implicite du message: le sous-jacent ou le sous-entendu; ce deuxième aspect concerne la révélation d'un « autre message entrevu à travers ou à côté du premier » (Bardin, 1989 , p.46) . Elle a pour but « d'étayer des impressions, des jugements intuitifs» (Bardin, 1989, p. 47) à l'égard de certaines communications afin d'obtenir, par des opérations structurées, des résultats fiables quant à leur teneur signifiante. De plus, l'analyse qualitative permet d'interpréter les discours des sujets en faisant précisément ressortir les thématiques dominantes qui révèlent le sens et les significations. En ce qui concerne notre recherche, l'analyse qualitative a été constamment confrontée à notre cadre théorique et a contribué à le bonifier au besoin.

Afin de faire une lecture analytique des discours des élèves de 2ème bac, des enseignants de français du secondaire qualifiant , nous avons procédé par

analyse thématique. Ce qui exige de dégager les thématiques dominantes, de les classer dans des catégories et d'étudier leurs relations. A cet effet, recourir à une grille d'analyse est fondamental pour objectiver la recherche, en définissant les thèmes et en les hiérarchisant pour y intégrer les indications susceptibles de mieux expliciter les thèmes.

Tableau 8: Grille d'analyse du discours des apprenants

Thèmes	Objets de recherche	Unités de sens
Représentations des élèves	La littérature ou le texte littéraire	Exprimer nos sentiments/Toucher la sensibilité du lecteur/ c'est ennuyeux/ Un rôle dans le social/ les grandes œuvres/ La culture, la lecture/ un moyen d'ouverture culturelle/ Un vaste champ qui nous cultive/ un ensemble de connaissances qui nous cultive/ c'est un héritage des anciens/ ça ne m'intéresse pas/ Je n'aime pas la littérature
Difficultés rencontrées	la réception du texte littéraire	La communication/ Les mots, la façon d'écrire/ Le lexique/Le niveau de langue de certains textes littéraires / Ce n'est pas à la portée des

		élèves/ Candide est très difficile/
Les pratiques de lecture	Implication	c'est le professeur qui parle le plus/ les élèves ne participent pas car ils n'arrivent pas à s'exprimer convenablement en français/ beaucoup parmi nous ont des idées mais n'arrivent pas à s'exprimer oralement ou par écrit/ c'est le professeur qui nous aide à comprendre le sens/ Je crois que lorsqu'on apprend en s'amusant ou par la lecture plaisir, cela donne de bons résultats.
Conscientisation des élèves	les compétences	Développer les compétences des élèves de manière progressive/ les élèves de manière générale n'ont pas un bon niveau en langue française et ce depuis le primaire/ nous n'avons pas acquis une

		bonne base/ nous avons cumulé beaucoup de lacunes/ j'ai un très faible niveau en français/
Stratégies	Compréhension et interprétation du texte	Utilisation du dictionnaire/ La nouvelle technologie/

Le classement thématique que nous avons retenu est loin d'être arbitraire, en fait après avoir fait une préanalyse du contenu des entretiens réalisés auprès des élèves, nous avons relevé les thèmes qui sont en relation avec les questions de recherche auxquelles nous voulons apporter des éléments de réponse.

Questions de recherche qualitative:

1. Quelles sont les représentations des élèves sur la littérature ? Puisque la littérature est au cœur de la lecture littéraire .
2. Quelles sont les pratiques de lecture des élèves?
3. Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent dans la réception du texte littéraire?
4. Quelles stratégies mettent- ils en œuvre pour comprendre et interpréter le texte littéraire?
5. Comment voient-ils leurs compétences ?

Nous tenons à préciser qu'il y a une complémentarité entre les questions de recherche que nous avons formulées au départ et celles qui sont susmentionnées. Il y en a d'ailleurs certaines qui sont reprises.

En embrassant d'un coup d'œil la grille d'analyse, les unités de sens nous révèlent déjà quelques éléments pertinents et porteurs de sens.

1. Représentations des élèves sur la littérature

Nous pouvons avancer que les représentations varient en fonction des intérêts de l'élève lecteur, nous étions particulièrement interpellée par la réponse de l'élève **E2**: - C'est un très bon moyen pour exprimer nos sentiments, les auteurs s'expriment pour toucher la sensibilité du lecteur.

La réponse de cette fille était en plein dans la perspective subjective de la lecture littéraire où le sujet lecteur est investi émotionnellement. C'est dire à quel point la participation psycho- affective préconisée dans le modèle théorique de Dufays est essentielle . Pour d'autres élèves la littérature représente **E7**: la culture, la lecture/ **E8** : c'est un moyen d'ouverture culturelle/ **E9**: Un vaste champ qui nous cultive/ **E10**: c'est un ensemble de connaissances qui nous cultive/ c'est un héritage des anciens/

Nous remarquons que sur les douze élèves interviewés, quatre portent un intérêt particulier à la littérature en tant que mode d'expression culturelle, héritage des anciens qui leur permet de s'ouvrir sur la culture étrangère. En d'autres termes, pour certains la littérature permet l'apprentissage de la diversité. Vision qui nous semble tout à fait cadrer avec les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire.

Pour d'autres encore, il y a un désaffection. Deux élèves déclarent ne pas aimer la littérature. Voici la transcription.

Q1: Que représente pour vous la littérature?

E3: Personnellement/ je n'aime pas la littérature/ Je n'aime pas lire des romans/ je n'aime pas la poésie/ Je trouve que c'est ennuyeux/

Q1.1: Que préfères-tu à la place de la littérature?

E3: Internet/

Q1.2: On peut travailler la littérature avec internet.

E3: Oui/mais/ moi je n'aime pas la littérature/

Q2: Si on vous proposait de changer les œuvres au programme, est ce que vous aimeriez avoir des œuvres qui seraient proches de vos centres d'intérêt?

E3: Ce serait très intéressant /si on nous proposait des œuvres qui traitent des sujets qui touchent les jeunes/ Dans ce cas, oui/

A la même question Q1 , ce garçon répond:

E 11: ça ne m'intéresse pas/ Je n'aime pas la littérature /

Q2: Si on vous proposait de changer les œuvres au programme, est ce que vous aimeriez avoir des œuvres qui seraient proches de vos centres d'intérêt?

E11: Oui/ mais cela doit se faire dès le collège/ on doit nous préparer à l'étude de ce genre de textes littéraires/

Le cas de ces deux élèves n'est pas unique . En fait, nous avons eu l'occasion de discuter avec des élèves des classes observées sans être enregistrés, ils se sentaient plus libres. Certains nous ont confié ressentir de l'ennui, ils préfèrent par contre Internet . Sur ce point, tous les élèves informateurs étaient unanimes, ils ont tous affirmé que l'outil Internet est un bon moyen, sinon le meilleur moyen qui favorise l'accès au sens.

En écoutant ces élèves , nous avons senti leur intérêt pour l'outil internet. Dès lors , nous avons fait le lien avec les nouveaux modes d'approcher la littérature en classe de langue. A l'ère du numérique, la notion de "texte" intègre diverses formes de "discours" qui émergent d'une culture ; des productions qui peuvent mêler le linguistique, le visuel et le sonore .

A cet égard, Lumbroso (2015) souligne: « Ce qui est en jeu, c'est l'appréhension des faits culturels[...] nous font passer d'une culture humaniste fondée sur le livre et l'imprimé aux approches modernes de la diversité et des objets culturels en permanence réagencés, réénoncés, multimodaux et plurinormalistes, parfois jusqu'à leur totale reconfiguration ».

Devant cet état de faits, nous pensons que les modalités d'enseignement du texte littéraire doivent être rénovés, et ce au moins pour deux raisons:

1. La motivation des apprenants est un facteur essentiel pour la réussite scolaire, et celle-ci passe par leurs centres d'intérêt. D'où le recours aux nouvelles technologies.

2. Dans une perspective interactionniste, l'outil numérique semble plus porteur et l'appréhension du texte littéraire sera davantage axée sur la confrontation des interprétations entre pairs. D'où la co- construction du sens .

Ceci d'une part, d'autre part il faut s'interroger sur la possibilité du renouvellement des corpus à enseigner. L'élève E2 qui a affirmé ne pas aimer la littérature était très intéressée par des œuvres, mais dans le cas où elles traiteraient des sujets qui touchent les jeunes. L'élève E11 qui disait ne pas aimer la littérature et ne pas s'y intéresser a affirmé qu'il aimerait avoir des œuvres qui seraient proches de ces centres d'intérêt, mais à condition que cela se fasse dès le collège .

Dans cette optique, nous avons abordé la question dans notre cadre théorique et nous avons précisé qu'il était possible d'étudier des textes appartenant à des domaines et registres variés(conte moderne, nouvelle, polar, science- fiction, B.D, ...) . Nous pensons qu'il faut intégrer la littérature jeunesse dans les programmes scolaires.

Mis à part ces représentations, l'élève E6 a répondu à la Q1 en disant : Pour moi, ce sont les grandes œuvres. Cet élève garde encore en tête la conception classique de la littérature. Quant à l'élève E4 : Elle fait un rôle dans le social. La réponse de cet élève révèle sa prise de conscience du rôle de la littérature. Et comme le soutient Bronckart(2013 : 22) : « La validité éducative générale de la littérature tient à ce que celle-ci est le lieu du débat permanent sur les valeurs de tous ordres qui orientent les activités humaines, et les citoyens en devenir que constituent les élèves doivent être aptes à entrer dans ce débat, à participer à ce travail interprétatif permanent, par lequel se constituent l'autonomie et la socialité des personnes».

L'ensemble des discours recueillis auprès des élèves s'inscrivent dans une visée didactique; leurs représentations de la littérature illustrent leurs perceptions pratiques de son enseignabilité.

2. Les pratiques de lecture des élèves

D'après les témoignages des élèves, nous remarquons qu'ils lient leurs pratiques aux pratiques enseignantes. Ceci est on ne peut plus clair dans l'entretien. Quelques extraits de la transcription le montrent bien.

E5: C'est le professeur qui parle le plus/ les élèves ne participent pas car ils n'arrivent pas à s'exprimer convenablement en français/

E7: Beaucoup parmi nous ont des idées mais n'arrivent pas à s'exprimer oralement ou par écrit/

E8: C'est le professeur qui nous aide à comprendre le sens/ notre professeur nous aide dans la compréhension/

E9: Les professeurs doivent aider leurs apprenants dans l'apprentissage de la langue et de la culture/

A travers ces discours, nous constatons à quel point la réception du texte littéraire est passive, à quel point les élèves comptent sur l'enseignant pour leur transmettre le sens. Leur compréhension passe par l'aide de l'enseignant, il y en a même qui pensent que c'est un passage obligé.

Les observations de classes corroborent justement cette passivité chez beaucoup d'apprenants, et comme nous l'avons signalé les pratiques apprenantes laissent apparaître une faible autonomie en matière de compréhension et d'interprétation du texte littéraire. Cela est dû à l'enseignement directif et transmissif. De plus, l'expression des élèves lecteurs est trop réduite: ils déclarent qu'ils ne participent pas car ils n'arrivent pas à s'exprimer convenablement en français bien qu'ils aient des idées.

Cela montre à quel point il est important d'encourager les élèves à la verbalisation ou la mise en mots de leurs pensées en dépit des fautes langagières qu'ils pourraient commettre. Sinon comment l'acte de lecture serait une construction élaborée par un lecteur actif ?

En effet, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique ,les recherches en DLE ont prouvé que la réussite dans l'apprentissage de langues étrangères dépend en grande partie de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe (A. Jane , 2006).

Par ce qui se passe *dans* les personnes, il faut entendre les facteurs individuels tels que l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la confiance, la capacité à courir de risques, l'auto-efficience, les styles d'apprentissage et la motivation. Ce qui se passe *entre* les personnes concerne les aspects de la relation, qui peuvent avoir rapport aux interactions dans la salle de classe où il faut bien prendre en compte les attitudes du professeur et l'établissement d'un climat psychologique positif .

En d'autres termes si l'élève a peur de s'exprimer, ne peut pas courir de risques et que l'enseignant ne crée pas un climat de confiance et d'interaction favorable. Il est évident que l'élève reste passif et ne participe à la construction du savoir.

Ceci dit, les pratiques de lecture ont un impact sur le rendement de l'élève. D'ailleurs nous avons noté dans la réponse d'une élève, l'allusion à la lecture comme jeu.

E 10: Je crois que lorsqu'on apprend en s'amusant/ ou par la lecture plaisir/ cela donne de bons résultats/

Elle n'a pas répondu à la question mais elle a plutôt proposé une autre façon de procéder, soit la lecture plaisir. Faisant ainsi écho à la conception de Picard, pour qui la qualité littéraire réside dans le rapport en acte, de nature ludique, du lecteur avec le texte. La lecture littéraire qui intègre à la fois "la lecture savante" et "la lecture ordinaire" dans une même activité répond justement à cette perspective en alliant le passionnel et le rationnel.

3. Les difficultés rencontrées dans la réception du texte littéraire

La plupart des élèves interviewés ont parlé du problème de communication. La difficulté majeure pour eux réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas à réagir par rapport au texte faute de bagage linguistique, sans parler de leur manque en ressources socioculturelles ou autres.

D'autres associent leurs difficultés au niveau de langue employé dans l'œuvre; ils le trouvent soutenu, ils estiment que ce n'est pas à leur portée, par conséquent ils n'arrivent pas à comprendre le sens. Ils citent l'exemple de Candide.

-E10: La langue employée dans certains textes littéraires/ est loin de la langue de communication que nous pratiquons/

-E3 :Les mots/ la façon d'écrire/ Des fois j'ai des difficultés à comprendre/

-E7: Il y a un grand problème en lecture/ C'est un problème de communication/

E12: Je comprends certains mots / d'autres non/ Je trouve des difficultés dans la compréhension/

Les extraits susmentionnés ainsi que la fréquence des mots employés traduisent ces difficultés .

Tableau 9: occurrences relevées dans les discours des élèves informateurs (désignés par Inf)

Occurrences relevées	communication	Difficile(s)	Niveau de langue	Un grand problème
Inf1	X	X		
Inf 2		X		
Inf 3		X		
Inf 4				
Inf5	X	X	X	
Inf 6		X		
Inf 7	X	X		xx(répétition)
Inf 8		X	X	
Inf 9			X	
Inf 10		X		
Inf 11		X	X	
Inf 12		X		

Le tableau concentre les éléments considérés par les élèves comme obstacles à la compréhension du texte littéraire : les œuvres au programme sont difficiles (10 élèves sur12), le niveau de langue employé est soutenu (4 sur12),

il y a un grand problème; celui de la communication (5/12) . Cet ordre de faits révèle les manques et besoins de certains élèves. Nous mentionnons à cet égard les remarques de M. l'inspecteur , qui sont venues confirmer tous ces aspects:

" En 2ème année, la plupart des professeurs affirment, ce que j'ai pu constater lors de certaines visites, que les apprenants ne parviennent pas à interagir avec une œuvre comme *Candide*. On ne saurait remettre en question la valeur de ce conte philosophique, mais la finesse de la réflexion de Voltaire et la subtilité de son style comique déroutent les élèves, comme ils sont déroutés par la particularité de l'écriture d'un grand auteur tel Khair Eddine ".

4. Les stratégies mises en œuvre pour comprendre et interpréter le texte littéraire

A la question des stratégies mises en œuvre, les élèves n'ont pas donné des réponses significatives, à part deux :

E2: J'utilise le dictionnaire /pour comprendre les mots difficiles/

Q.3: Mais pour les références socioculturelles, encyclopédiques, elles ne se trouvent pas dans le dictionnaire?

E2: C'est le professeur qui nous aide / je pense que c'est son métier /et moi je fais tout mon possible /pour comprendre le texte/

E9: La nouvelle technologie nous aide à comprendre/

En analysant ces réponses, nous avons constaté l'absence d'une démarche stratégique dans la réception du texte littéraire. Ces deux élèves disent utiliser le dictionnaire, la nouvelle technologie; or ces ressources matérielles ne sont pas des stratégies proprement dites. Etant donné que les stratégies cognitives, que nous avons exposées dans notre cadre théorique, mobilisent un ensemble de processus : la sélection, le regroupement, l'élaboration, l'inférence.

5. La conscientisation des élèves de leurs compétences

la conscientisation du lecteur de ses capacités, de ses difficultés de compréhension le pousse vers une meilleure autogestion et autorégulation. Voyons donc comment les élèves interviewés voient leurs compétences.

Les réponses données reflètent leur vision des compétences générales en L2, ils n'ont pas particulièrement parlé de leurs compétences lectorales. Ainsi, certains avancent: Les élèves n'ont pas un bon niveau en langue française/ et ce depuis le primaire/ les élèves de manière générale/ n'ont pas un bon niveau / nous n'avons pas acquis une bonne base/ nous avons cumulé beaucoup de lacunes/ j'ai un très faible niveau en français/

Les pronoms employés on/ nous/nos traduisent un discours généralisant, celui ou celle qui parle laisse entendre que la plupart des élèves n'ont pas les compétences requises. Il y a un seul élève qui a employé "je" pour parler de sa personne. Les réponses obtenues montrent qu'ils sont conscients de leurs manques et lacunes en L2; certains les rattachent à l'horaire insuffisant imparti à l'enseignement du français(2h / semaine pour les scientifiques et 3h/ semaine pour les littéraires), au fait qu'ils ne lisent pas en dehors de la classe et à leur environnement.

E10: Notre environnement socioculturel/ ne nous aide pas à nous améliorer/

Par contre certains d'entre eux les rattachent aux pratiques des enseignants.

- E9: Malheureusement/ certains professeurs ne font pas leurs devoirs comme il faut/ et ce depuis le primaire/ Du coup nous avons cumulé beaucoup de lacunes/

- E8: proposer aux élèves plusieurs activités auxquelles ils pourront adhérer.

- E11: Développer les compétences des élèves de manière progressive.

Les catégories thématiques établies en relation avec l'objectif de recherche, se sont avérées pertinentes, homogènes et productives, vu la variété des indices et la richesse des résultats. Nous soulignons tout de même que le critère de l'exclusion mutuelle n'est pas respecté; des chevauchements entre les pratiques de lecture, les difficultés et la conscientisation des élèves ont surgi des interprétations. Mais comme le dit Bardin 1977: Il s'agit bien entendu de théorie ensuite il y a un décalage avec l'application que l'on en fait.

Analyse thématique des discours des enseignants

Il est vrai que nous avons traité quelques aspects du phénomène étudié lors de la confrontation des observations avec les discours des enseignants. Toutefois, il reste encore certaines facettes que nous n'avons pas analysées. A travers cette analyse thématique nous reprendrons des thèmes déjà abordés, que nous compléterons par d'autres émergents.

Tableau 10: Grille d'analyse du discours des enseignants

Thèmes	Objets de recherche	Unités de sens
Représentations des enseignants	La littérature ou le texte littéraire/ Œuvres au programme	Synonyme d'une crise profonde/ Le texte littéraire au lycée/ et cela à partir de la réforme de 2002/ est une erreur grave/Le texte littéraire est pour moi un prétexte/ Le texte littéraire est une initiation à la littérature/C'est le premier pas vers la découverte du monde de la littérature/Qui

		entre les exigences de l'enseignement/ et les besoins de l'apprentissage/ lorsqu'on parle des programmes scolaires/ à savoir le texte littéraire / il y a un certain nombre de compétences/ mais lorsqu'on passe à la réalité /c'est autre chose.
Pratiques des enseignants	Approches de lecture	<p>L'approche que j'adopte dépend du niveau de mes élèves/ de leurs pré requis et de la situation d'apprentissage/</p> <p>Je ne suis pas une conformiste des méthodes recommandées/Si je dois préciser une privilégiée/Ce serait la lecture méthodique/ c'est une lecture interactive avec les élèves/ J'opère parfois par la lecture linéaire/ analytique/ globale/ il y a des séances même où je fais un peu de tout/ J'utilise presque toutes les approches possibles/ l'approche méthodique/ l'approche analytique/ sélective/ l'approche linéaire également/ Des fois j'amalgame les approches selon le niveau des élèves/ le type de texte</p>
Difficultés des	La réception	Les élèves n'ont pas un certain bagage/Ils

apprenants	du texte littéraire	<p>ont un héritage passif au niveau du français/Après presque dix ans d'apprentissage du français/ Les élèves arrivent au secondaire avec de grosses lacunes/Le système approximatif est loin d'être convenable pour prévoir un programme de lycée/ Il y a des difficultés énormes/ Au niveau de la lecture, de la compréhension/Du lexique/De la sémantique/ et cela est en relation directe avec la crise nationale/ de la langue française/ qui à son tour à une relation avec la politique linguistique du Maroc.</p> <p>La première difficulté c'est les pré requis/ un texte s'avère toujours difficile pour un élève au premier contact/ sa mise en situation/ son lexique/ s'ajoute une autre difficulté /qui est la sensibilité des élèves par rapport aux thématiques abordées dans les œuvres littéraires/ les thématiques d'ordre philosophique/ religieux/</p> <p>La difficulté fondamentale est la difficulté linguistique/ on demande à un élève de lire un texte littéraire/ pour faire l'analyse/ la lecture analytique/ sélective/ le commentaire composé/ mais la première</p>
------------	---------------------	---

		<p>difficulté /est que l'élève ne peut même pas lire correctement un texte littéraire/ d'autres facteurs entrent en ligne de compte/ y compris le facteur culturel/ le facteur sociologique.</p>
Stratégies	Remédiation	<p>Lors d'une analyse du texte littéraire/Je note les difficultés/je prends les erreurs de mes élèves/je les analyse/pour voir quelles sont les lacunes/Par la suite /je travaille avec eux soit le lexique/soit la syntaxe/selon le type de difficultés rencontrées/</p> <p>Franchement je ne sais pas/ Il n' y a pas de stratégie qui semble générique/ qui semble adaptable à tout le monde/ donc il n'y a pas de recette finalement/</p> <p>D'abord il faut viser la formation des enseignants/ je pense que c'est capital/ Sans une bonne formation/ on ne peut jamais espérer redresser le niveau des élèves/ et je pense que c'est une question que l'institution relègue au second plan/ La réception du texte littéraire/ en fait doit commencer à l'âge précoce/ même en maternelle je dirai /parce que quand on initie l'élève à l'écoute des contes, au</p>

		<p>théâtre, forcément il va bien réagir après/ Au primaire on doit continuer dans ce sens/ et initier même sur le plan pratique/ je pourrai demander à un élève de CE1 d'imaginer une histoire avec des personnages, une trame narrative/ C'est très possible/ mais à condition que l'enseignant soit conscient de ce fait/ que l'institution pense à une formation dans ce sens/ que ce soit des élèves ou des enseignants.</p>
Contraintes	Enseignement du texte littéraire	<p>La programmation scolaire/C'est vrai que pour la 1ère bac il y a un examen/Je respecte donc les œuvres au programme/ Mais pour les autres classes/ on doit avoir la possibilité de choisir le texte littéraire/ Choix basé sur des critères /qui sont les besoins des élèves/</p> <p>Les contraintes sont énormes/c'est infini/ A mon sens/ enseigner le texte littéraire au secondaire n'est pas une fatalité/ On n'est pas obligé de l'enseigner/ si ça ne réussit pas/, rappelons- nous l'histoire des approches, avant le SGAV, avant l'approche communicative, avant l'approche par</p>

		<p>compétences, avec la méthode grammaire-traduction/ on croyait que les textes littéraires étaient les bons supports pour enseigner une langue/ S'il s'avère que le texte littéraire ne répond pas aux objectifs de l'enseignement de la langue française en général/ je suis prêt à l'éliminer/ à le supprimer/ s'il pose problème/ Ce n'est pas une fin en soi/ c'est un moyen pour atterrir la langue.</p> <p>Il y a d'abord les contraintes institutionnelles/ dans la mesure où on travaille dans des classes dont l'effectif dépasse les 45/ il y a aussi les contraintes des formations des enseignants/</p>
--	--	--

Comme nous l'avons signalé auparavant, nous n'avons pu réaliser les entretiens qu'avec trois informateurs, vu la réticence d'un grand nombre d'enseignants. Pourtant nous prenions le temps de leur expliquer l'objectif de notre recherche, de leur assurer que ce n'est pas une évaluation de leurs savoirs ou savoir-faire, mais à chaque fois ils avançaient le prétexte de la disponibilité ou même de la timidité pour certains. L'échantillon donc retenu n'est pas représentatif en soi, néanmoins il est significatif car les informations recueillies auprès des interviewés étaient pertinentes et productives de sens.

1. Représentations des enseignants sur la littérature

En décortiquant le contenu des trois entretiens, nous pouvons avancer que les représentations ne sont pas les mêmes et ne convergent pas vers la même optique. Ce qui laisse apparaître différentes conceptions chez ces enseignants.

Ainsi, **P1** se montre hostile à l'enseignement du texte littéraire au lycée; nous constatons une prise de position malencontreuse. Il pense que : "le texte littéraire au lycée, et cela à partir de la réforme de 2002, est une erreur grave". IL ajoute que l'enseignement du texte littéraire en particulier et l'enseignement du français en général , au Maroc est synonyme d'une crise profonde . Sa vision exégétique est traduite par une gradation dans les propos tenus: *cette contradiction, cette contradiction profonde, ce paradoxe flagrant* entre des éléments contrastés que nous allons mettre en évidence.

Dichotomie enseignement/	Apprentissage
Les exigences de l'enseignement	Les besoins de l'apprentissage
Le profil de sortie des élèves(ce que le système d'enseignement demande)	Le niveau réel des élèves
Est- ce qu'ils peuvent comprendre le contenu, la culture que ces œuvres contiennent?	Est- ce que vraiment les apprenants du secondaire peuvent lire un roman, une œuvre littéraire?
Il y a un certain nombre de compétences	Lorsqu'on passe à la réalité , c'est autre chose
Lire un texte littéraire pour faire l'analyse	L'élève ne peut même pas lire correctement un texte littéraire; lire au sens strict sensu, déchiffrer

Le présent enseignant brosse un tableau noir de la situation d'enseignement du texte littéraire au lycée; aussi dans son discours, il met cela en relation directe avec "la crise nationale de la langue française , qui à son tour a une relation avec la politique linguistique du Maroc".

Par contre , les deux autres enseignants ont des représentations valorisantes de la littérature et du texte littéraire. Ainsi pour **P2**:" le texte littéraire est une initiation à la littérature, c'est le premier pas vers la découverte du monde de la littérature. Et qui dit littérature dit imagination , fabulation, création, invention donc nous sommes au cœur de l'apprentissage. Le texte littéraire représente le centre, le moyen, l'outil pour développer cette création, cette inventivité chez l'apprenant". A travers son discours, nous sentons à quel point le monde de la littérature est pour lui fabuleux, il y a chez cet enseignant le désir de développer l'imagination et la créativité des apprenants . N'est- ce pas là un des objectifs visés par l'enseignement du texte littéraire? A savoir l'émergence des potentialités créatives (O.P, 2002: 5).

Pour **P3** : " le texte littéraire est un support fondamental pour l'apprentissage de la langue, pour l'apprentissage de la culture et pour l'apprentissage des valeurs. C'est un document complexe qu'il faudrait exploiter à fond, les enseignants doivent l'utiliser à bon escient, ils doivent être formés dans ce sens".

De même que nous percevons chez cette enseignante l'intérêt du texte littéraire, il représente pour elle un support fondamental pour l'apprentissage de la langue, de la culture et des valeurs. Conception didactique qui d'ailleurs figure dans les O.P (2006, p.3) : " Il revient à l'enseignant de mettre en évidence les valeurs véhiculées dans les œuvres étudiées". En outre, elle insiste sur la formation des enseignants, en tant que vecteur de développement des compétences de ces derniers les habilitant à améliorer leur pratique du texte littéraire.

2. Pratique des enseignants

Comme nous l'avons indiqué dans les constats établis suite aux observations des classes, les pratiques varient selon la conception de chaque enseignant. Le contenu des entretiens le confirme. A travers la lecture analytique des discours, apparaissent des constantes et des variables dans l'agir professoral, que nous allons regrouper dans le tableau suivant:

Tableau 11: lecture analytique des discours

Discours	Les constantes	Les variables
P1	2. L'approche que j'adopte dépend du niveau de mes élèves .	Le niveau théorique, on peut passer des journées à le traiter. Sincèrement je suis réaliste, le point de départ pour moi ce n'est pas le programme scolaire, ce ne sont pas les compétences visées par l'enseignement. Le point de départ pour moi, ce sont les besoins de mes apprenants, le texte littéraire est pour moi un prétexte.
P2	1. La lecture méthodique	J'essaie d'adopter l'approche de lecture qui

	<p>La lecture linéaire</p> <p>La lecture analytique</p> <p>L'approche globale</p> <p>Il y a des séances où je fais un peu de tout.</p>	<p>me semble bonne pour mes élèves.</p>
P3	<p>1.J'utilise presque toutes les approches possibles; l'approche méthodique, l'approche analytique, sélective, l'approche linéaire également. Des fois j'amalgame les approches.</p> <p>2.Cela dépend du niveau des élèves</p>	<p>Cela dépend et du texte(théâtral, romanesque, poétique) et des niveaux, je ne travaille pas de la même manière avec les sciences mathématiques qu'avec les classes littéraires et encore plus les classes de SVT ou de sciences physiques.</p>

De ce regroupement ressortent des traits communs et des écarts dans les pratiques enseignantes; relevant et de leurs représentations et de leur ancrage épistémologique. Ainsi, nous constatons chez P1 le souci de répondre aux besoins de ses apprenants, en faisant fi du programme scolaire et des compétences qui lui sont associées. Le texte littéraire est pour lui uniquement un prétexte.

D'un autre côté, pour justifier ses pratiques, il recourt à l'argument de la réalité, qui pour lui , est en opposition avec les objectifs assignés à l'enseignement du texte littéraire au secondaire qualifiant. Il n' y a qu'à relever la

fréquence du lexique s'y rapportant : Je vous dis la vérité/ Sincèrement/je suis réaliste/

Or, l'œuvre intégrale apparaît dans le document institutionnel de référence , 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(O.P 2006, p. 11).

la littérature y apparaît, de toute évidence, comme une matière centrale de l'enseignement du français, mais certains enseignants ont manifestement des difficultés à renouveler les formes de sa transmission et à mettre en œuvre à son propos des savoirs et des cadres théoriques suffisamment riches.

Ceci dit, sur la question d'adopter l'approche de lecture en fonction du niveau des élèves, il n' y a pas de divergence. Tous les enseignants s'accordent sur ce point. La seule variable est le genre de texte (théâtral, romanesque, poétique) , quant à la section (sc. math , sc. phys. , SVT, lettres) elle reflète le niveau ; nous avons déjà traité cette dimension .

Pour ce qui est des approches, P2 et P3 opèrent par l'approche méthodique, analytique, sélective, linéaire . Ils affirment les utiliser presque toutes lors de certaines séances.

3. Difficultés des apprenants dans la réception du texte littéraire

En tant que praticiens, les enseignants sont bien placés pour évaluer les manques ou insuffisances de leurs élèves. En lecture , ils parlent du problème de compréhension du texte littéraire qu'ils rattachent à trois grandes difficultés:

1. Le déficit linguistique (lexique, sémantique).
2. La sensibilité des élèves par rapport aux thématiques abordées dans les œuvres littéraires; exemple les thématiques d'ordre philosophique, religieux. Ce

n'est pas facile d'approcher une problématique religieuse abordée dans un texte littéraire.

3. Le déficit culturel

En pointant du doigt les dites difficultés, P1 et P3 ont souligné le fait que les élèves arrivent au secondaire avec de grosses lacunes, ils n'ont pas le profil requis pour lire une œuvre littéraire. Lire au sens de faire l'analyse, la lecture analytique, le commentaire composé. Ils n'ont aucune formation qualifiée, le primaire et le collège ne préparent pas à fond pour l'apprentissage du texte littéraire au secondaire qualifiant.

Cette dernière remarque nous a poussée à établir la liaison avec la réplique de l'élève E11, qui lors de l'entretien nous a dit: " Oui, mais cela doit se faire dès le collège, on doit nous préparer à l'étude de ce genre de textes littéraires".

4. Stratégies

Cette question est directement liée aux difficultés, puisqu'il s'agit d'opérer par stratégies afin d'y remédier. Or, même les enseignants du moins pour ceux qui sont interviewés, ne savent pas comment s'y prendre. L'extrait de l'entretien de P2 le montre bien: " Franchement je ne sais pas, moi ce que je pense à chaque classe, à chaque niveau il faut envisager une stratégie. Il n'y a pas de stratégie qui semble générique, qui semble adaptable à tout le monde; donc il n'y a pas de recette finalement."

P1 de son côté ne semble pas suffisamment dominer son outillage méthodologique; il décrit les stratégies qu'il met à l'œuvre pour pallier aux difficultés rencontrées par ses élèves en lecture ou en analyse du texte littéraire comme suit: "Moi par exemple, lors d'une analyse du texte littéraire, je note les difficultés, je prends les erreurs de mes élèves et je les analyse pour voir quelles sont les lacunes et par la suite je travaille avec eux soit le lexique, soit la syntaxe

selon le type de difficultés rencontrées". N'est-ce pas de cette façon qu'on opère en production écrite? En l'occurrence dans le compte rendu de devoir.

Certes la lecture et l'écriture sont des activités complémentaires, mais de là à prévoir de travailler uniquement le lexique ou la syntaxe pour combler les lacunes en compréhension du texte littéraire, cela ne relève pas de stratégies. D'autant plus que la maîtrise du lexique et de la syntaxe, à savoir la compétence linguistique n'est qu'une composante d'un ensemble de compétences que mobilise la lecture littéraire.

P3 insiste sur la formation des enseignants, elle trouve que c'est un élément déterminant : " D'abord il faut viser la formation des enseignants, je pense que c'est capital. Sans une bonne formation, on ne peut jamais espérer redresser le niveau des élèves, et je pense que c'est une question que l'institution relègue au second plan". En filigrane, derrière ce discours se profile la responsabilité et des enseignants et de l'institution. La qualité de l'enseignement dépend de l'intervention des acteurs pédagogiques certes, mais aussi des concepteurs des programmes et des décideurs. Par ailleurs, P3 suggère des stratégies à long terme, où encore une fois l'institution a un rôle à jouer : " La réception du texte littéraire en fait doit commencer à l'âge précoce, même en maternelle je dirai parce que quand on initie l'élève à l'écoute des contes, au théâtre, forcément il va bien réagir après. Au primaire on doit continuer dans ce sens et initier même sur le plan pratique; je pourrai demander à un élève de CE1 d'imaginer une histoire avec des personnages, une trame narrative. C'est très possible mais à condition que l'enseignant soit conscient de ce fait, que l'institution pense à une formation dans ce sens que ce soit des élèves ou des enseignants".

De cet angle de vue, la formation des élèves en lecture littéraire doit se faire de manière graduelle, dès les premières années d'enseignement en L2, progressivement ils pourraient acquérir les compétences nécessaires pour étudier une œuvre intégrale au secondaire qualifiant.

Par rapport à la même question des stratégies, nous nous sommes entretenue avec l'inspecteur principal de français. Sa position était claire, de par son expérience (vingt ans d'encadrement pédagogique) et de par sa connaissance du milieu institutionnel, il nous a parlé de stratégies d'apprentissage simples eu égard au statut du français au Maroc:

« Moi à mon sens la langue française est une langue seconde privilégiée, mais elle demeure une langue étrangère. Il faut la pratiquer au Maroc comme FLE donc des stratégies d'apprentissage simples, simplifiées, des textes qui véhiculent cette langue de plus en plus simples. Quand on donne à un élève de première année à lire tout un roman ça veut dire qu'on considère chez lui la langue française comme une langue maternelle. Imaginez un élève du lycée marocain qui est appelé à lire six romans et autant de nouvelles, donc on considère que la langue française est une langue maternelle pour cet élève ce qui n'est pas le cas. Et pour comprendre un roman il faut un niveau référentiel culturel extrêmement approfondi. A mon sens il faut reconsidérer le programme de langue française et le revoir comme une langue étrangère».

Dans son discours , M. l'inspecteur prône l'adéquation du programme scolaire avec le statut de la langue française. Aussi , il recommande de choisir des textes simples et des stratégies d'apprentissage également simples. Il trouve que le cadre du travail de la langue n'a pas été bien servi par l'institution, par conséquent il y a une désaffection des élèves vis à vis de la langue française.

Nous pensons que sur le point de la programmation scolaire , il y a des choix à opérer en fonction de plusieurs paramètres que nous avons cités dans notre cadre théorique. Néanmoins nous estimons qu'on ne peut pas généraliser et standardiser pour tous les publics et toutes les sections. Quant à la simplification, à notre sens simplifier n'est pas tomber dans la banalisation.

5. Contraintes

D'après les enseignants interviewés, il y a énormément de contraintes .
Nous citerons les plus saillantes:

- La programmation scolaire;
- Les contraintes institutionnelles, dans la mesure où on travaille dans des classes dont l'effectif dépasse les 45;
- la formations des enseignants;

Le point crucial sur lequel tous les enseignants sont unanimes est la contrainte du programme, ils trouvent que les œuvres littéraires ne correspondent pas tout à fait aux besoins des élèves. P1 affirme qu'il respecte les œuvres au programme pour la 1ère bac car il y a un examen. Mais pour les autres classes, il fait son propre choix basé sur des critères, qui sont les besoins des élèves.

P2 de son côté avance qu'il est prêt à enseigner le français autrement: « A mon sens, enseigner le texte littéraire au secondaire n'est pas une fatalité. On n'est pas obligé de l'enseigner si ça ne réussit pas, rappelons- nous l'histoire des approches, avant le SGAV, avant l'approche communicative, avant l'approche par compétences, avec la méthode grammaire- traduction on croyait que les textes littéraires étaient les bons supports pour enseigner une langue. S'il s'avère que le texte littéraire ne répond pas aux objectifs de l'enseignement de la langue française en général, parce qu'il faut élucider tout ça; les décideurs de la politique d'enseignement, les concepteurs des cursus et des programmes ce qu'on veut avec cet enseignement de la langue française, quels sont les objectifs? Moi, je n'ai pas de réticence bien précise par rapport au texte littéraire mais je suis prêt à l'éliminer, à le supprimer s'il pose problème. Ce n'est pas une fin en soi, c'est un moyen pour atterrir la langue».

P2 n'est pas le seul à concevoir l'enseignement du français d'une façon autre que ce qui est recommandé par l'institution. En fait nous avons eu l'occasion de

discuter avec d'autres enseignants, qui sans être interviewés, nous ont fait part de leurs conceptions didactiques. Certains affirment ne pas travailler les œuvres au programme, notamment pour la 2^{ème} bac et pour les branches scientifiques, ils centrent plutôt leur enseignement/apprentissage sur la communication . Ce qui est mis en avant est le français fonctionnel . De même que P3 nous a dit que sur demande des élèves , elle consacrait un module à la communication juste après l'étude de Candide ,avant d'enchaîner avec la deuxième œuvre au programme.

C'est dire à quel point les élèves ressentent le besoin de communiquer, d'ailleurs nous avons traité cet aspect lors de l'analyse de leurs entretiens.

Après avoir recueilli ces opinions , nous avons constaté un déphasage entre le discours de l'institution et celui des enseignants.

Pour certains enseignants le texte littéraire n'est pas une fin en soi, c'est un moyen pour atterrir la langue ou encore un prétexte pour étudier la langue.

Or dans les O.P (2005, p.12) le texte littéraire apparaît comme la fin et le moyen:

« 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 ».

Entre le discours tenu par les enseignants et celui qui figure dans les O.P, document institutionnel de référence pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant se trouve un abîme. Les objectifs généraux assignés à l'enseignement du français pour l'ensemble du cycle secondaire et pour toutes les séries visent la construction et le développement des savoirs, savoir- faire et savoir-être suivants (O.P, 2002, p.4):

- L'acquisition progressive d'un savoir encyclopédique, littéraire et culturel par le biais de l'étude d'œuvres de littérature française, et plus

généralement d'expression française, pour une meilleure connaissance de la langue cible;

- L'acquisition de savoirs instrumentaux et méthodologiques permettant la résolution de problèmes de lecture et d'interprétation de divers types de textes, essentiellement littéraires;
- La familiarisation avec des méthodes de pensée et d'organisation personnelle mettant sur la voie de l'autonomie;
- L'ouverture à d'autres modes d'expression culturelle(peinture, sculpture, cinéma d'auteur...) influençant la création littéraire et permettant de mieux situer et appréhender les œuvres abordées;
- L'adoption d'attitudes en harmonie avec soi et avec les autres sur la base de valeurs partagées;
- La maîtrise de la langue par le truchement d'une mise à niveau dans les domaines linguistique et discursif.

Un peu plus loin, sont dressés les objectifs du programme (O.P, 2002, p. 5): L'enseignement du français essentiellement par le biais de l'étude d'œuvres intégrales littéraires revêt une importance capitale tant au niveau cognitif qu'à celui des savoir- faire et des savoir-être et vise l'atteinte des objectifs suivants:

- La formation de l'esprit critique;
- Le développement de la sensibilité esthétique;
- L'émergence de potentialités créatives.

En analysant de part en part ces objectifs, nous remarquons l'étendue de la vision éducative du Ministère de l'Education Nationale, combien ambitieuse ! Ce qui prime , ce n'est pas la maîtrise de la langue; cet objectif est classé en dernier lieu par ce qu'il est supposé comme acquis. Mais plutôt les dimensions culturelle et littéraire.

Devant cet état de faits, supprimer le texte littéraire semble inapproprié, car ce serait à l'encontre de l'esprit de cette réforme, qui à son tour s'est inspirée des apports de la didactique des langues étrangères.

Certes l'enseignement du texte littéraire pose beaucoup de difficultés pour les élèves, il n' y a qu'à voir les contraintes didactiques auxquelles sont confrontés les enseignants. Toutefois si nous repensons le choix du corpus littéraire, les objectifs de son enseignement, les modalités de son enseignement en tenant compte des besoins et des difficultés du public cible , certainement il y aura une meilleure réception.

Face à ces contraintes, nous avons demandé aux enseignants de faire des propositions en vue d'améliorer la pratique du texte littéraire au secondaire qualifiant. Ce faisant , pour compléter l'entretien, nous avons eu recours au questionnaire afin de recueillir les propositions d'un grand nombre d'enseignants, soit au total 103 enseignants (les 3 enseignants interviewés, plus 100 enseignants qui ont répondu par écrit à la question ouverte à la fin du questionnaire) . Ce qui nous permettra d'avoir une vue générale sur leurs conceptions et les moyens de les mettre en pratique.

Analyse thématique des propositions

Après avoir recueilli les propositions des enseignants, nous avons procédé au dépouillement à plat de ces dernières , puis nous avons classé et regroupé les réponses selon leurs fréquences d'apparition et leurs similitudes. L'hierarchisation et la classification des réponses est effectuée en fonction des occurrences relevées.

Tableau 12: propositions d'enseignants

Les propositions concernant l'amélioration des pratiques du texte littéraire au secondaire qualifiant	Fréquences	%
Il faut revoir les contenus et le programme	23	22%
Il faut adapter son enseignement au niveau des apprenants et du contexte	16	15.5%
Il faut donner à l'enseignant la liberté de choisir les œuvres ou textes	11	10.5%
Il est nécessaire de programmer une formation continue en faveur des enseignants	10	10%
Il faut renforcer l'horaire accordé à l'enseignement du français	7	7%
Motiver les apprenants par une lecture interactive, utiliser les nouvelles technologies	7	7%
Il faut laisser l'élève s'exprimer sur l'œuvre, réagir, confronter ses idées avec ses camarades.	7	7%

En gros interagir		
Envisager l'enseignement du texte littéraire selon les approches FLE	6	6%
Alléger le programme, une seule œuvre par niveau	4	4%
Proposer des œuvres contemporaines abordant des sujets motivants pour des adolescents	4	4%
Il faut motiver à la lecture, rire et réagir, résumer et commenter. Pratiquer la lecture comme jeu	3	3%
Simplifier la pratique du texte littéraire	3	3%
Développer d'abord les compétences linguistiques de l'apprenant puis la compréhension de l'écrit et de l'oral	1	1%
Total	103	100%

Faire parler les chiffres et les mots

D'après les regroupements établis suite à la classification des réponses , nous constatons que plus du 1/5 des enquêtés proposent de revoir les contenus et le programme. Cela révèle la non adéquation des œuvres littéraires au programme avec le niveau des élèves. D'ailleurs 10.5 % des enquêtés ont proposé de donner à l'enseignant la liberté de choisir les œuvres ou textes qui conviendraient le mieux à son public .En plus 15.5% précisent qu'il faut adapter son enseignement au niveau des apprenants et du contexte; cela suppose une certaine marge de manœuvre que l'institution doit laisser à l'enseignant, car lui seul connaît les besoins et les difficultés de ses apprenants. Tout compte fait , si certains enseignants proposent de simplifier la pratique du texte littéraire, c'est parce qu'ils ont présent à l'esprit les contraintes auxquelles ils sont confrontés. Notamment en milieu rural ou en milieu périurbain. Le verbe simplifier fait parler de lui-même; la lecture est un processus complexe qui exige la mobilisation de plusieurs compétences . A défaut, l'apprenant trouve un problème dans la compréhension du texte littéraire , l'enseignant à son tour s'il ne domine pas suffisamment ses outils méthodologiques peut se trouver dans une impasse . C 'est pourquoi, il est nécessaire de programmer une formation continue en faveur des enseignants, à cet égard plusieurs enseignants ont manifesté leurs besoins en formation; 10% estiment que c'est nécessaire . Nous prenons à titre d'exemple la transcription d'une réponse d'un enquêté:

" Je me trouve désarmé quant aux choix méthodologiques et aux stratégies à adopter. Je pense qu'il est nécessaire de programmer une formation continue par le ministère en faveur des enseignants. Enseigner un texte littéraire n'est pas une tâche aisée, il faudrait être armé".

Par ailleurs, vu le déficit linguistique dont pâtit un nombre important d'élèves, plusieurs enseignants; soit 7% ont proposé de renforcer l'horaire

accordé à l'enseignement du français .Il faut dire que 2h/semaine pour les scientifiques et 3h /semaine pour les littéraires sont très insuffisantes pour consolider leurs acquis et perfectionner leur niveau de langue française en vue d'une appropriation élargie des dimensions culturelles, discursives et linguistiques , comme le stipulent les O.P. Dans ce sens, il y a un enseignant qui a proposé de développer d'abord les compétences linguistiques de l'apprenant puis la compréhension de l'écrit et de l'oral . D'autres, soit 4% ont suggéré d'alléger le programme, une seule œuvre par niveau, accompagnée d'une diversification de textes et de situations de lecture pour développer les stratégies d'accès aussi variées que possible en contexte d'apprentissage d'une L2. Dans cette optique, 6% préconisent d'envisager l'enseignement du texte littéraire selon les approches FLE. A l'heure actuelle des choses, les pratiques recommandées et les œuvres littéraires au programme ressemblent à celles en vigueur en France , or pour nos élèves la langue française n'est pas une langue maternelle. Cela peut paraître démesuré que de vouloir assimiler l' enseignement du français langue étrangère à celui du français langue maternelle.

Ceci d'une part, d'autre part un bon nombre d'enseignants soit 21% insistent sur la motivation et l'interaction ; deux éléments clés pour l'amélioration de la réception du texte littéraire. Ainsi, ils proposent de motiver les apprenants par une lecture interactive et d'utiliser les nouvelles technologies TIC. Ils proposent également d'élaborer des cahiers de bord pour la lecture, rire et réagir, résumer , commenter et pratiquer la lecture comme jeu. Pour illustrer cette vision , nous citons les réponses suivantes:

- "Il faut laisser l'élève s'exprimer sur l'œuvre, dire ce qu'il a compris et confronter ses idées avec ses camarades. De cette façon, il pourra construire le sens du texte en interaction. Je pense que l'enseignant ne doit pas imposer à ses élèves une vision figée à laquelle il faudrait adhérer, faute de quoi il sera responsable de leur passivité".

- "J'estime qu'il faut enseigner le texte littéraire de façon plus souple: ne pas imposer sa vision aux apprenants mais plutôt leur laisser l'occasion de s'exprimer, de donner leur point de vue et de le défendre, de confronter leurs idées avec leurs camarades. En gros interagir par rapport au texte et cela demande une implication aussi bien de la part de l'enseignant que de l'élève".

Ces conceptions en fait sont très pertinentes, elles reflètent tout à fait l'esprit de la lecture littéraire, modèle théorique que nous avons adopté . De ces propositions nous retenons ,des mots phares, que nous avons développés tout au long de notre cadre théorique: expression/confrontation/ interaction/ implication.

la lecture littéraire, lieu d'interaction et de co-construction du sens, comme nous l'avons déjà précisé implique l'investissement du sujet lecteur ; ce dernier est considéré comme un intervenant actif qui interagit et avec le texte et avec ses pairs . En s'exprimant, en comparant et en confrontant ses propres opinions et questions avec ses pairs; il accède à la compréhension , à l'interprétation et à l'appréciation des textes littéraires en classe . Toutefois cela demande une implication aussi bien de la part de l'enseignant que de l'élève, comme l'a mentionné un enquêté. Dans ce cadre, "le rôle de l'enseignant est essentiel : incitation, encouragement, encadrement souple et valorisation aident l'élève à gérer lui-même ses travaux, qu'ils soient personnels ou de groupe et donc à acquérir progressivement des apprentissages méthodologiques et des compétences transversales"(O.P, 2006, p.13). Il est donc recommandé de "pourvoir l'élève d'un bagage méthodologique adéquat, lui donner de bonnes habitudes de mise en action de son esprit et lui apprendre à travailler seul ou en groupe, à se servir d'instruments de travail appropriés, à observer, comparer, mesurer, monter des appareils de co et auto apprentissage"(O.P, 2002, p. 5).

A travers les orientations tracées par l'institution, l'autonomie semble un aspect très important , mais toujours est- il que ce que nous avons observé sur le terrain et ce que nous avons recueilli comme réponses démontrent la pérennité

d'un modèle transmissif, unidirectionnel. Les bonnes habitudes de mise en action de l'esprit de l'apprenant supposent l'usage de dispositifs interactionnels que nous avons exposés dans le cadre théorique. A titre d'exemple le journal de lecture, il y a d'ailleurs des enseignants qui ont proposé d'élaborer des cahiers de bord pour la lecture. Ce genre de dispositif permet comme le souligne M. Lebrun, (1996) d'oublier quelque peu, le temps d'une réponse individualisée, son statut de meneur du jeu pédagogique pour endosser simplement celui d'un lecteur qui a un peu plus lu que l'ensemble de ses "correspondants" et qui veut bien, lui aussi, parler de ses plaisirs de lecture tout en réagissant à ceux des autres et en incitant ses élèves à se communiquer leurs réactions.

Pratiquer la lecture de cette façon , mettre en œuvre des activités qui répondent aux préférences et capacités de chacun, concourra sans doute à induire la motivation des élèves lecteurs. Condition nécessaire pour optimiser la réception du texte littéraire et développer une pratique autonome.

En corrélation avec la motivation, 4% d'enseignants ont proposé d'opter pour des œuvres contemporaines abordant des sujets motivants pour des adolescents. Proposition que nous pourrions regrouper avec celle de " revoir les contenus et les programmes". En effet , c'est une question qui revient souvent dans les discours didactiques; le lecteur que nous formons est un adolescent en situation de contrainte scolaire et non un philologue ou un critique littéraire. Par conséquent , il faudrait prendre en considération ce paramètre dans le choix des supports.

Ces résultats obtenus par les techniques d'analyse de contenu confirment en partie les hypothèses avancées et les affinent. Certes, ce genre de résultats ne peut faire office de preuve inéluctable. Mais il constitue une illustration, qui permet de corroborer les présupposés en cause. Quantitativement, la fréquence

élevée dans le discours de thèmes axés sur les œuvres littéraires au programme confirme l'inadéquation de ces dernières avec les besoins des élèves. Qualitativement, l'analyse détaillée du thème "pratiques de lecture des apprenants" indique l'absence d'interaction, la réception passive du texte littéraire, et cela est en relation directe avec les pratiques enseignantes.

Comme l'analyse qualitative ne peut prétendre à un haut degré de généralisation, même si elle est soutenue par le croisement d'autres outils méthodologiques, nous procéderons par analyse quantitative. La démarche statistique par questionnaire viendra vérifier sur des échantillons plus larges d'informateurs, la portée générale des résultats obtenus .

Ainsi, nous avons soumis les questionnaires à 300 élèves de 2ème bac et à 100 enseignants de français du secondaire qualifiant . Le questionnaire comporte essentiellement des questions fermées , à l'exception de la dernière qui est ouverte et que nous avons prévue spécialement pour compléter les entretiens. L'intérêt relatif au choix du type de questions réside d'un côté, dans l'accessibilité qu'auront les informateurs à répondre sans trop réfléchir à la formulation des réponses, et d'un autre côté dans la commodité que nous aurons à traiter les réponses lors du dépouillement .

6.4 Traitement quantitatif des données recueillies auprès des apprenants

Après dépouillement, nous avons recensé le nombre d'informateurs et les avons répartis selon leur genre . Le nombre de filles qui ont participé à l'enquête était plus important que le nombre de garçons. Non pas que cette variable a un quelconque impact sur les résultats, mais c'est juste pour avoir une idée sur les enquêtés qui se sont investis dans le renseignement des questionnaires.

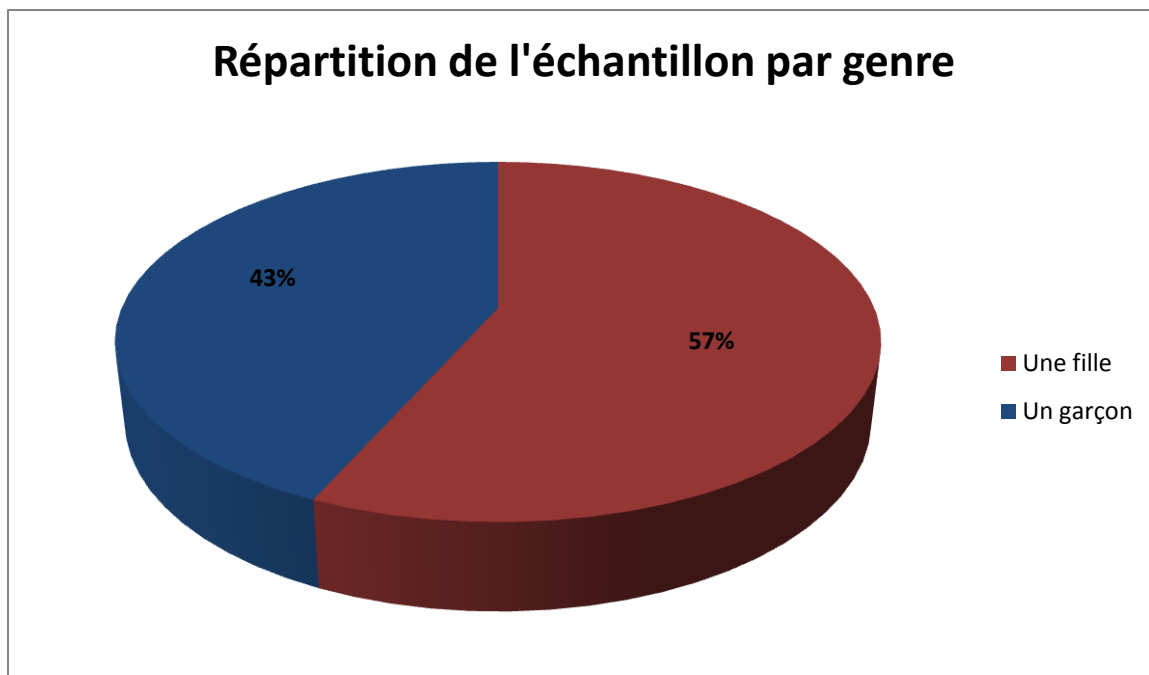


Figure n°3 : répartition par genre

De même , nous avons recensé les différentes sections des élèves informateurs, l'échantillon a recouvert toutes les sections à une dominance près pour la section littéraire.

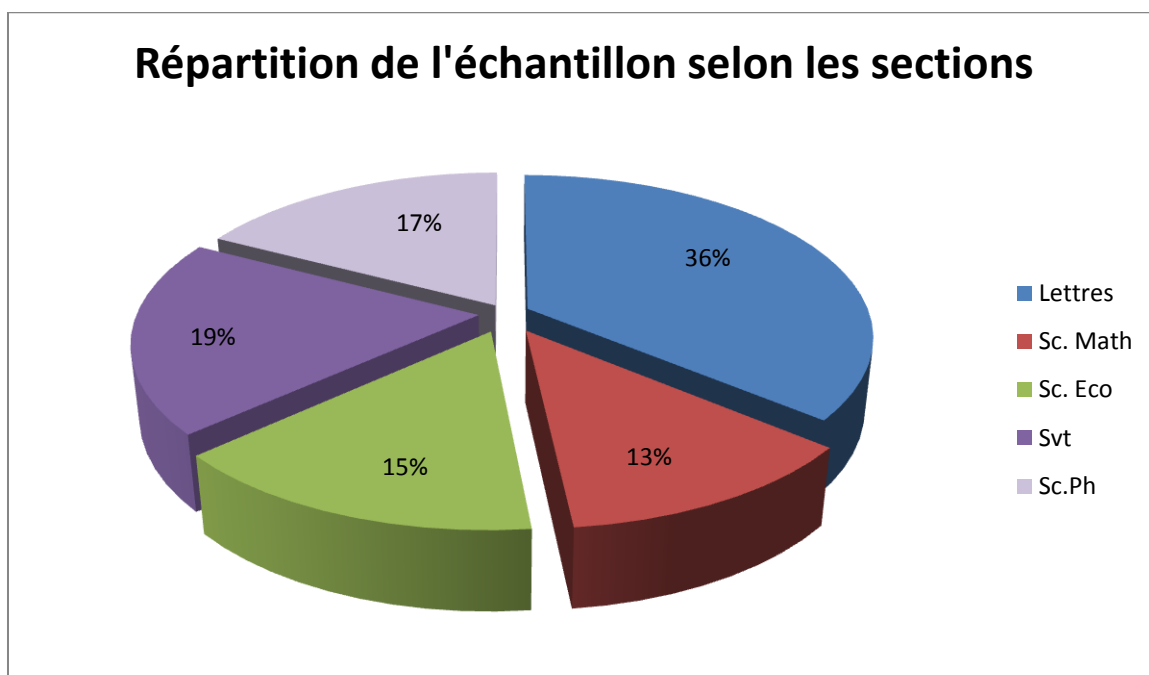


Figure 4: Répartition selon les sections

Nous avons jugé nécessaire de recueillir les représentations des élèves informateurs sur la place du français dans leurs pratiques .

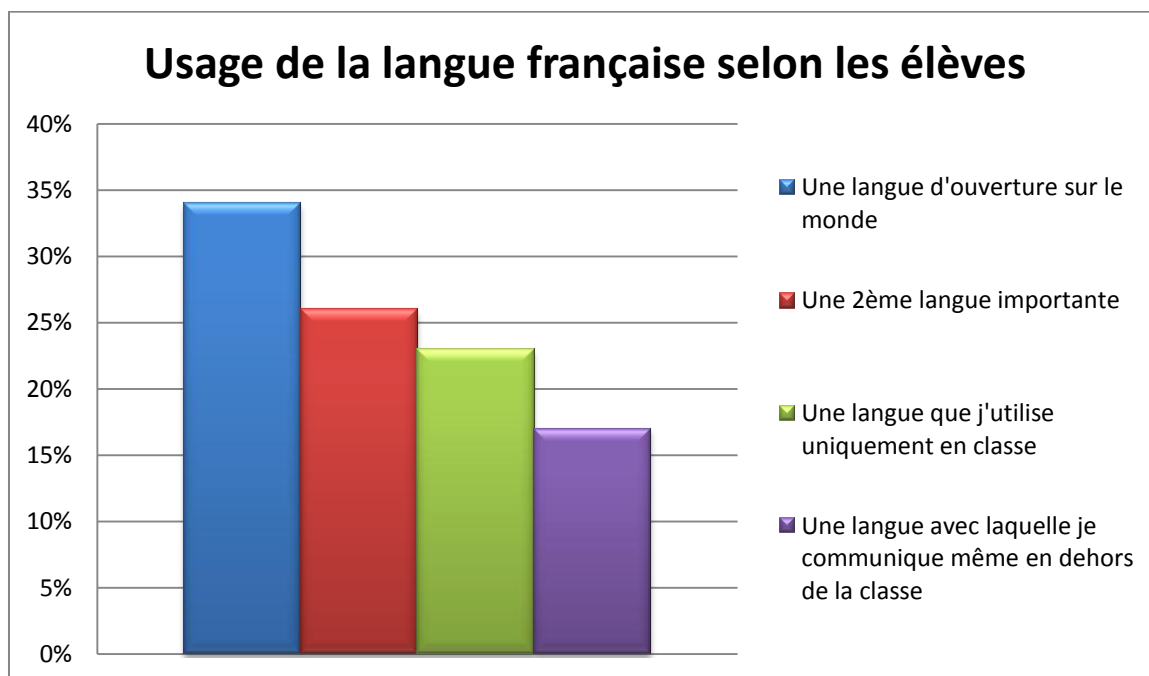


Figure 5: Usage du français selon les élèves

Les réponses ont montré qu'un grand nombre , soit 34% la considèrent comme une langue d'ouverture sur le monde et 26% comme une 2ème langue importante. Ces chiffres révèlent la prise de conscience des enquêtés de l'utilité de son apprentissage car elle leur permettrait d'accéder à d'autres cultures, pas exclusivement la culture française mais aussi des cultures étrangères véhiculées à travers cette langue. Toutefois 23% affirment l'utiliser uniquement en classe contre 17% qui la pratiquent même en dehors de la classe. Et nous avons évoqué précédemment le nombre d'heures réduit en classe , ce qui n'est pas sans conséquence sur le niveau de la langue, qui est un prérequis fondamental pour l'étude d'œuvres littéraires intégrales.

Ceci d'une part, d'autre part nous avons recueilli les représentations des élèves sur le texte littéraire; et ce dans le but de voir leur intérêt ou manque d'intérêt pour cet objet d'enseignement. Les résultats obtenus sont comme suit:

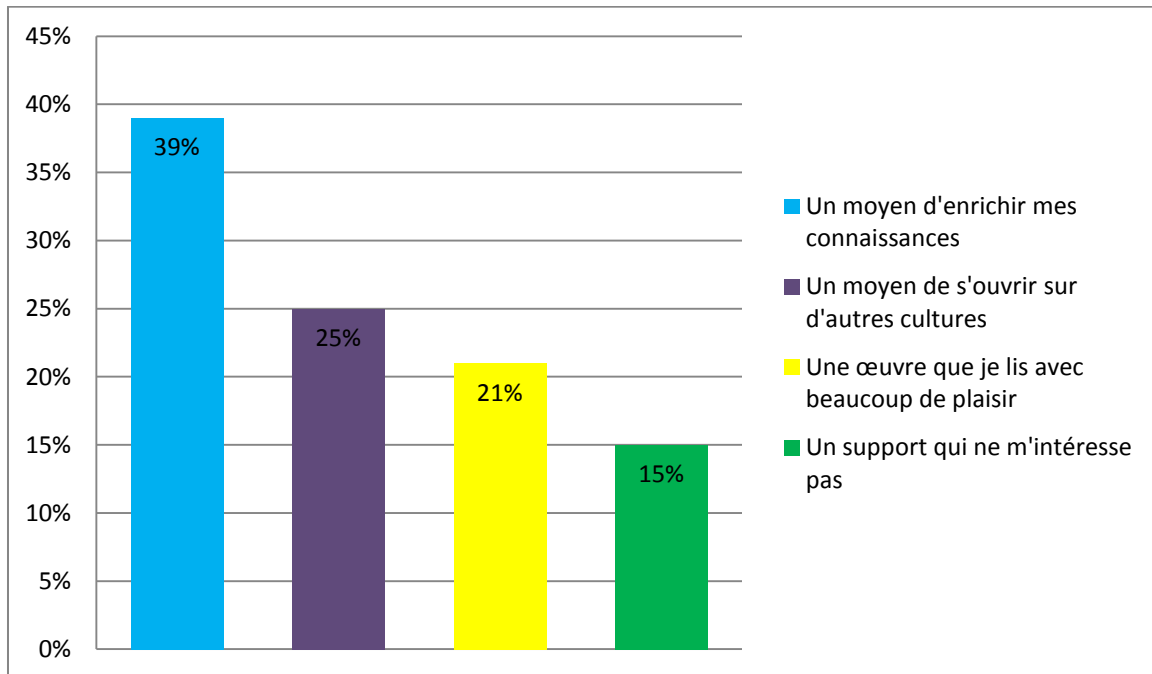


Figure 6: Représentations des élèves du texte littéraire

Nous constatons d'emblée que le texte littéraire revêt un intérêt pour les élèves informateurs; les chiffres traduisent un rapport positif en ce sens qu'il a une portée d'enrichissement des connaissances et d'ouverture culturelle. Le plaisir lié à la lecture n'est pas refoulé, 21% est un pourcentage significatif quoique minime.

Ceci étant, 15% d'informateurs affirment que le texte littéraire est un support qui ne les intéresse pas. Cette affirmation ne représente pas une large population, mais elle renvoie à une prise de position que nous avons décelée également chez certains enquêtés lors de l'entretien, qui nous ont déclaré qu'il le trouvait ennuyeux. C'est pourquoi, il serait souhaitable d'accompagner le texte

littéraire d'une variété de textes ou de supports, qui seraient motivants pour les apprenants.

Par ailleurs, lire pour son plaisir personnel dans le cadre de la lecture privée aide énormément au développement de l'encyclopédie du lecteur, qui servira certes dans la lecture scolaire. Nous avons donc demandé aux élèves informateurs s'ils lisaient pour leur plaisir des œuvres françaises ou francophones.

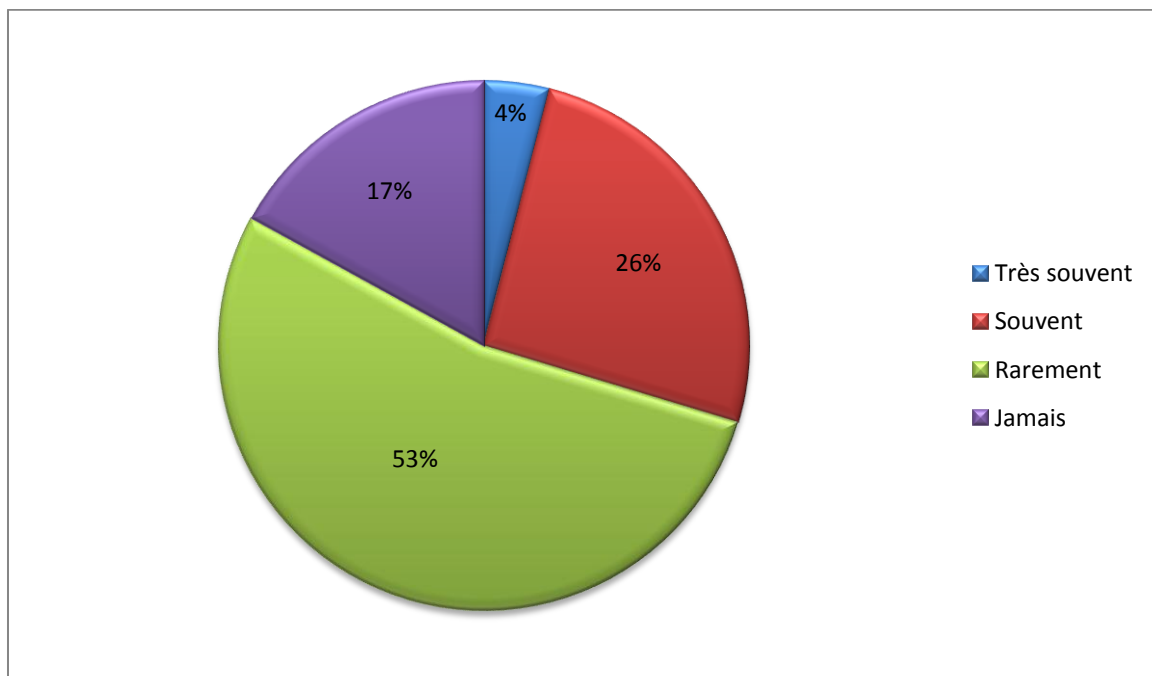


Figure 7: Lecture des œuvres françaises/francophones

Les réponses révèlent le caractère limité de la lecture pour le plaisir personnel; 17% affirment ne jamais lire, 53% le font rarement, 26% lisent souvent et 4% très souvent. D'après ces chiffres, la lecture privée revêt un aspect des plus reculés. Les habitudes de lecture semblent amenuisées, ce qui ne facilite pas la tâche en contexte scolaire.

Outre cette dimension de la lecture, nous avons demandé aux élèves informateurs à quel point en termes de pourcentage, les œuvres au programme répondaient à leurs attentes.

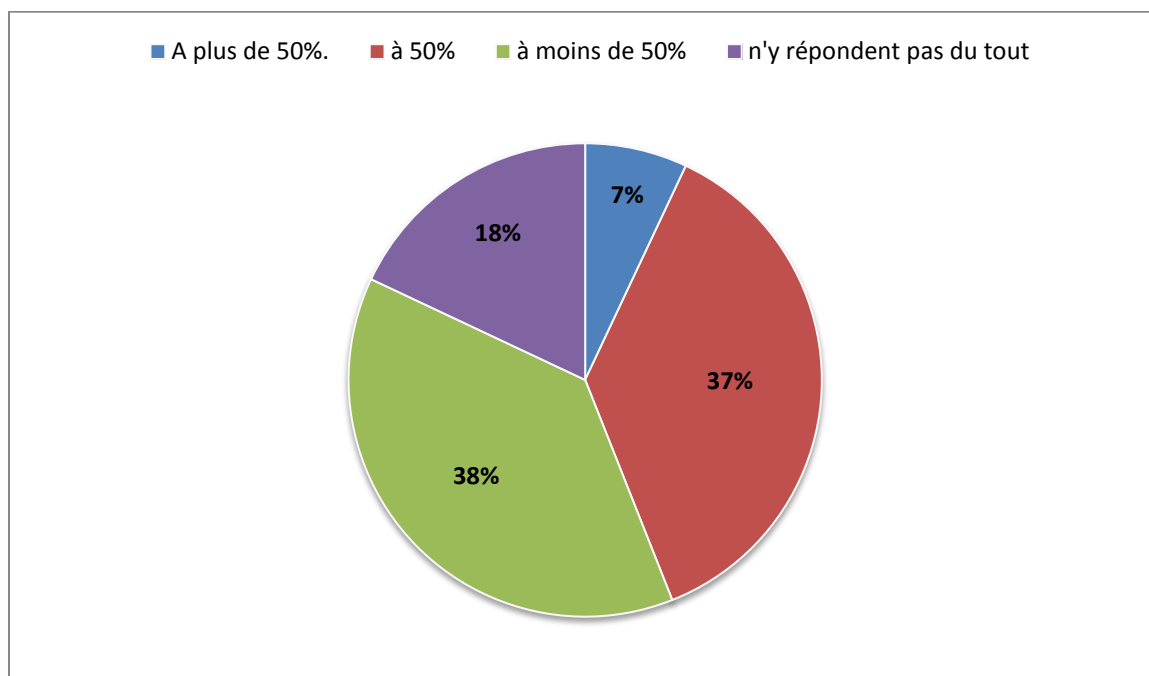


Figure 8: Œuvres au programme et attentes des élèves

D'après les réponses récoltées, leurs attentes ne semblent pas satisfaites, puisque sur l'ensemble de l'échantillon uniquement 7% ont répondu qu'elles répondaient à leurs attentes à plus de 50%. 37% des enquêtés ont répondu à 50%, c'est à dire à moitié. Quant au reste, 38% ont répondu à moins de 50% et 18% n'y répondent pas du tout.

Les chiffres révèlent que 44% sont satisfaits à moyennement satisfaits, 56% ne le sont pas. Qu'en conclure? L'hypothèse que nous avons émise au départ: les œuvres au programme ne correspondent pas tout à fait au niveau et aux besoins des élèves, est confirmée. En effet les résultats obtenus l'ont validé à plusieurs reprises, que ce soit par le biais des entretiens ou par le biais des questionnaires.

Le questionnaire en tant que technique confirmatoire, a bel et bien prouvé la véracité de ce que nous avons recueilli sur un petit échantillon en technique qualitative, sur un large échantillon d'élèves informateurs en technique quantitative.

Après avoir posé des questions ayant trait au texte littéraire, nous avons jugé nécessaire de leur demander de préciser les obstacles qui bloquent leur compréhension du texte littéraire.

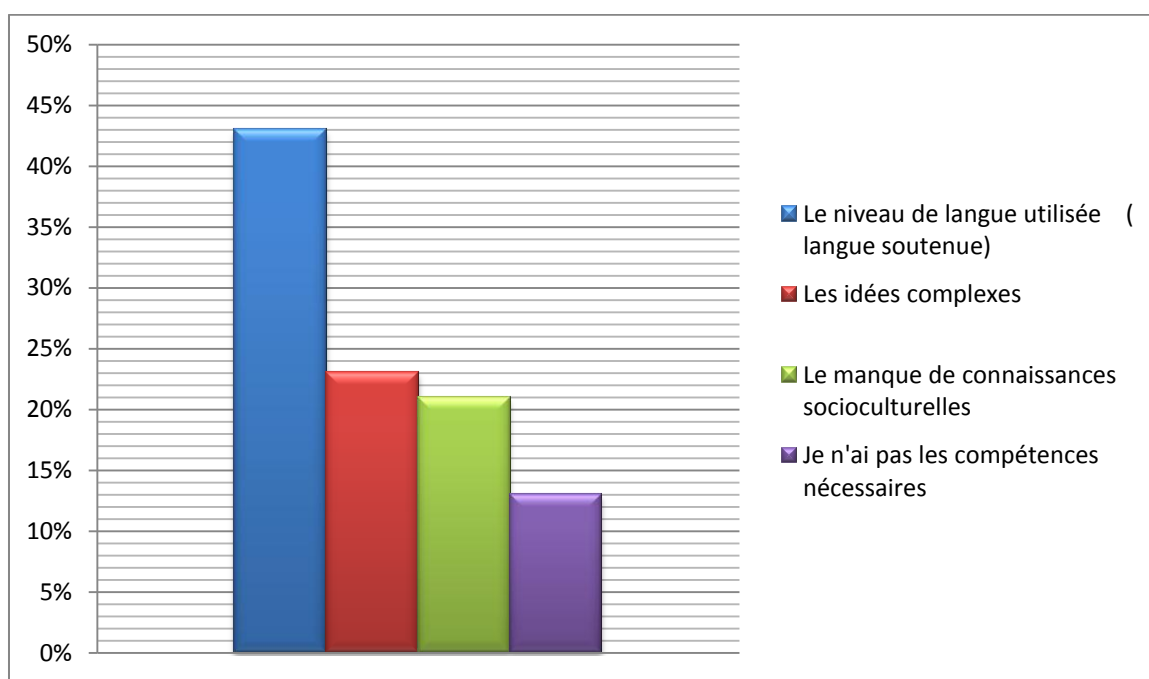


Figure 9: Obstacles qui bloquent la compréhension du texte littéraire

Comme le montre le graphique, l'obstacle majeur qui rebute les élèves est la langue littéraire utilisée dans certaines œuvres, vient après la complexité des idées qu'elles renferment. S'ajoute à cela le manque de connaissances socioculturelles, l'élève lecteur ne peut pas accéder au(x) sens du texte s'il ne dispose pas de codes culturels. La lecture littéraire exige un niveau référentiel assez approfondi, et cela ne peut s'acquérir que grâce aux lectures de toutes sortes de textes: historiques, scientifiques, Enfin, 13% estiment qu'ils n'ont

pas les compétences nécessaires pour comprendre un texte littéraire. C'est dire qu'ils sont conscients de leur handicap , mais cela n'empêche que l'enseignant doit jouer le rôle de médiateur culturel et de facilitateur en sollicitant leur implication.

En constatant ces écueils, nous avons tenu à voir comment opèrent les enseignants en classe , les questions suivantes viennent justement éclairer certains aspects se rapportant aux pratiques enseignantes.

Pour l'étude d'une œuvre littéraire, les réponses des élèves informateurs sont échelonnées comme l'illustre le graphique ci- dessous, selon la façon dont ils procèdent.

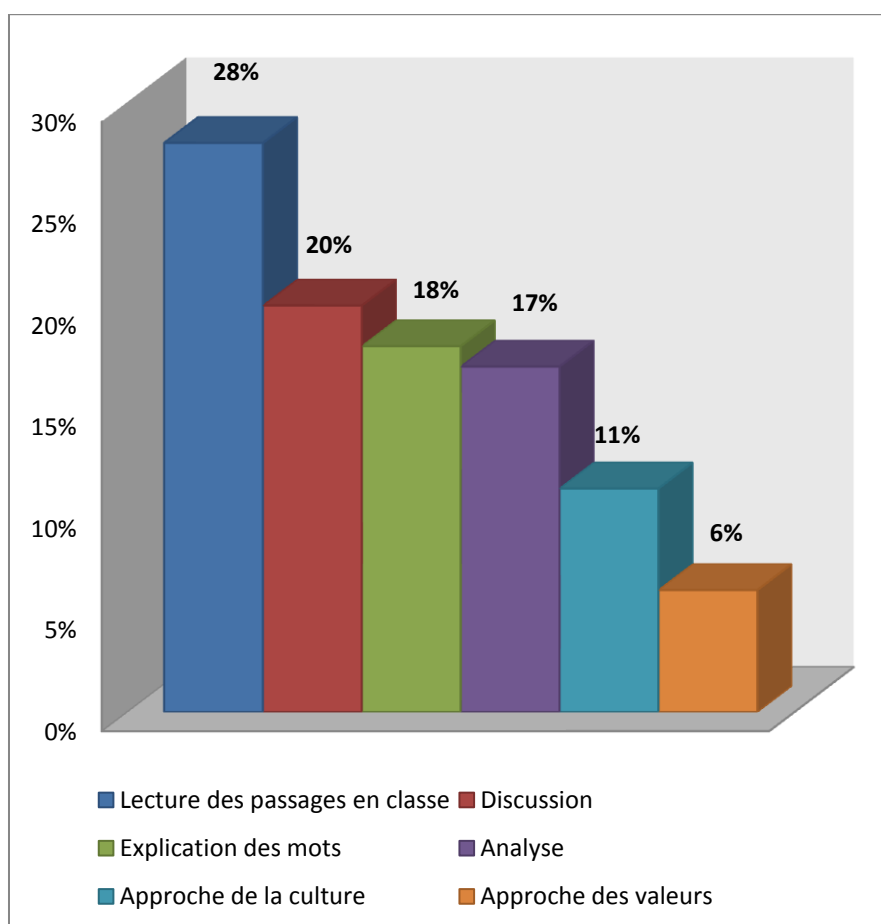


Figure 10: Procédés employés pour l'étude d'une œuvre littéraire en classe

A priori , beaucoup d'enseignants invitent leurs élèves à lire des passages en classe . Dans le cadre du projet pédagogique élaboré par l'enseignant, celui-ci choisit les extraits à étudier, façon d'articuler les analyses fragmentées et les visions d'ensemble . Après quoi ils discutent avec eux les idées, les concepts, Si certains mots posent problème à la compréhension, ils les expliquent. L'analyse de l'extrait ou du passage repose sur un ensemble de paramètres que l'enseignant met en avant , et dans laquelle il peut intégrer l'approche de la culture et/ou l'approche des valeurs. Nous notons toutefois que seulement 6% ont répondu qu'ils procédaient par l'approche des valeurs; il semble que cette dimension , qui pourtant est prônée par le document cadre (O.P, 2006:3) est reléguée au second plan . Certes l'œuvre en tant qu'espace de l'imaginaire et de la création littéraire revêt un caractère esthétique, néanmoins elle communique des valeurs humaines universelles. Il serait donc propice de sensibiliser les élèves lecteurs à ce qui forge l'Homme, puisque la lecture engage la totalité de l'être. Véhicule des valeurs identitaires, culturelles, le texte littéraire recèle autant d'atouts à exploiter en classe de langue.

Pour l'approche adoptée par l'enseignant et son incidence sur les pratiques apprenantes, nous voulions voir à quel point les pratiques de l'enseignant favorisent-elles l'investissement, l'expression du sujet lecteur. Les réponses à la question à choix multiples: l'approche adoptée par notre professeur m'aide à m'exprimer sur l'œuvre, à donner mon interprétation variaient entre ; à plus de 50%, à 50%, à moins de 50%, ne m'aide pas du tout.

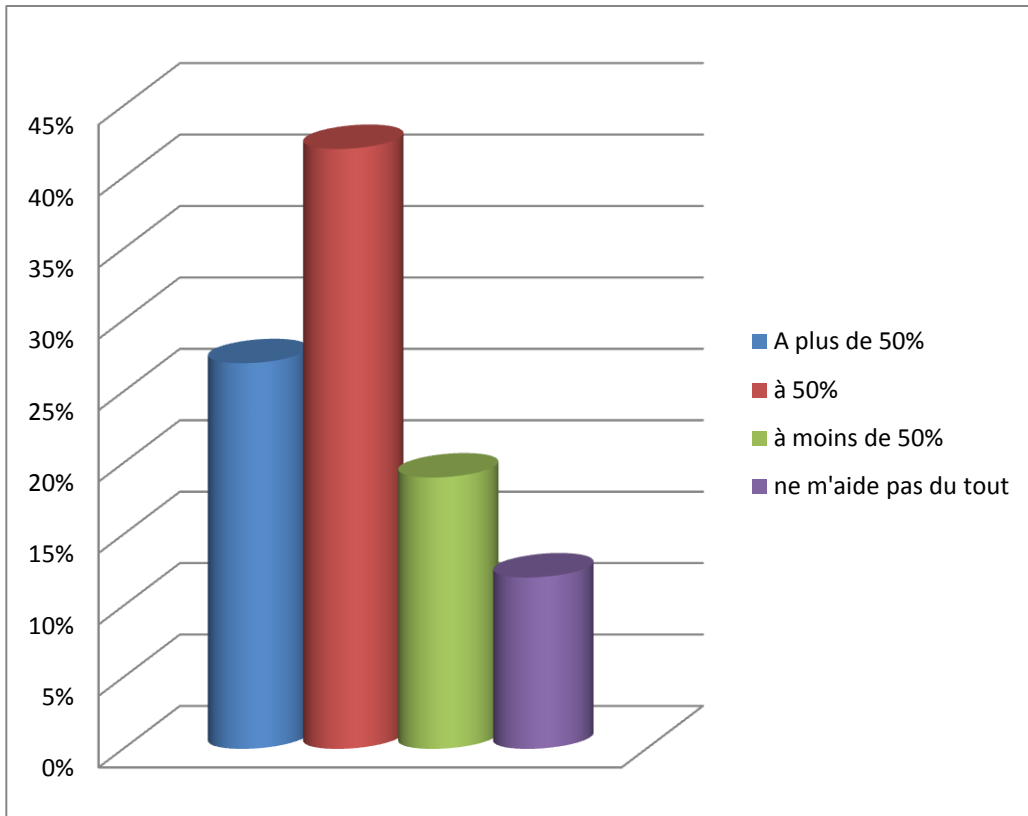


Figure 11: Expression du lecteur selon l'approche adoptée par l'enseignant

Sur l'ensemble de l'échantillon, 27% estiment que l'approche de leur professeur les aide à s'exprimer et à donner leur interprétation à plus de 50% , 42% estiment à 50%, 19% estiment à moins de 50% et 10% estiment qu'elle ne les aide pas du tout à s'exprimer et à donner leur interprétation.

Nous en déduisons que les pratiques varient , les approches adoptées par certains enseignants ne le sont pas pour d' autres . Il n' y a pas d'uniformisation relative à l'agir professoral; cela dépend des fondements théoriques dont chacun puise sa méthodologie et donne sens à son action. Certains enseignants sont conscients des enjeux de la lecture littéraire en tant que mode opératoire de lecture subjective cf. à Langlande & Fourtanier(2007) et à Rouxel (2007) qui préconise de rétablir le sujet au cœur de la lecture, et d'accueillir en classe ses réactions qui vont infléchir les cheminements interprétatifs.

Pour ce qui est des réseaux de communication, nous avons tenu à voir la répartition du temps de parole des acteurs(enseignant/ élèves).

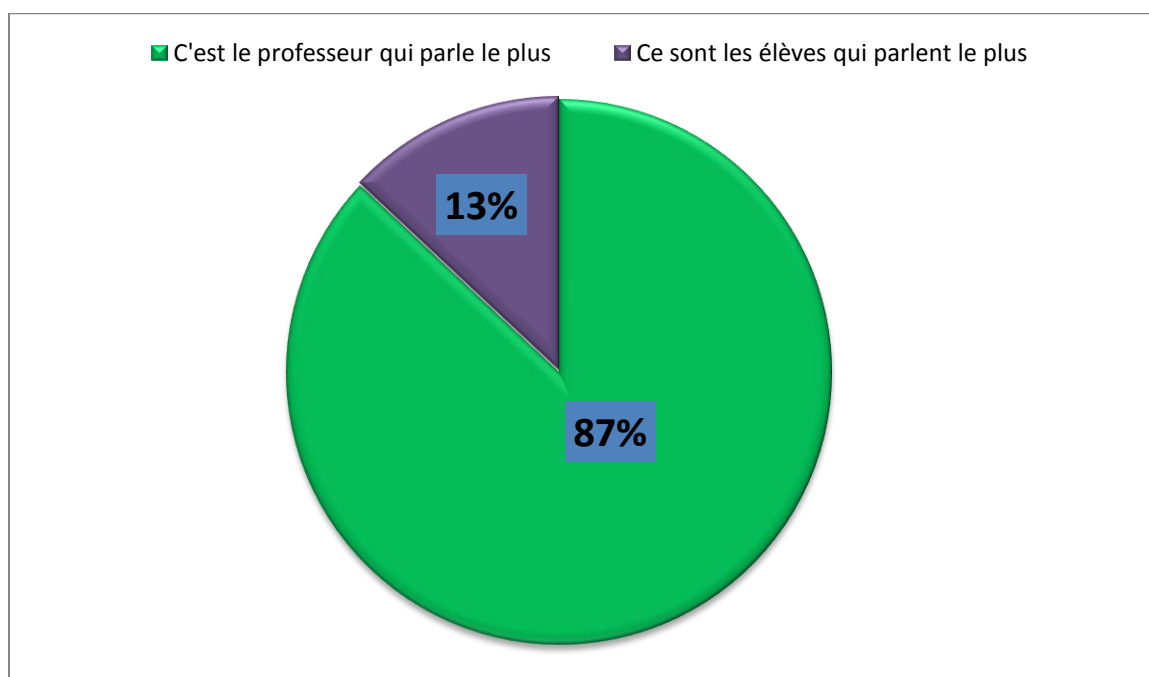


Figure 12: Répartition du temps de parole pendant la séance de lecture

Les réponses des élèves informateurs à la question ont montré que pendant la séance de lecture, c'est le professeur qui parle le plus. Ils étaient majoritaires, soit 87% à donner la même réponse. Nous constatons une fois de plus que les enseignants (pas tous mais la plupart) monopolisent la parole et ne favorisent pas l'interaction des apprenants. Or comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, l'approche socioconstructiviste a le mérite de dépasser le modèle d'enseignement unidirectionnel ,soit le modèle traditionnel d'interaction élève/enseignant, la compréhension d'un texte littéraire est désormais considérée comme une construction qui se négocie à partir des multiples interactions qui surgissent entre l'enseignant, le texte, le lecteur et sa communauté.

Pour les technique utilisées en classe par les enseignants, les réponses des enquêtés révèlent une dominance pour le travail individuel, les professeurs favorisent ce dernier.

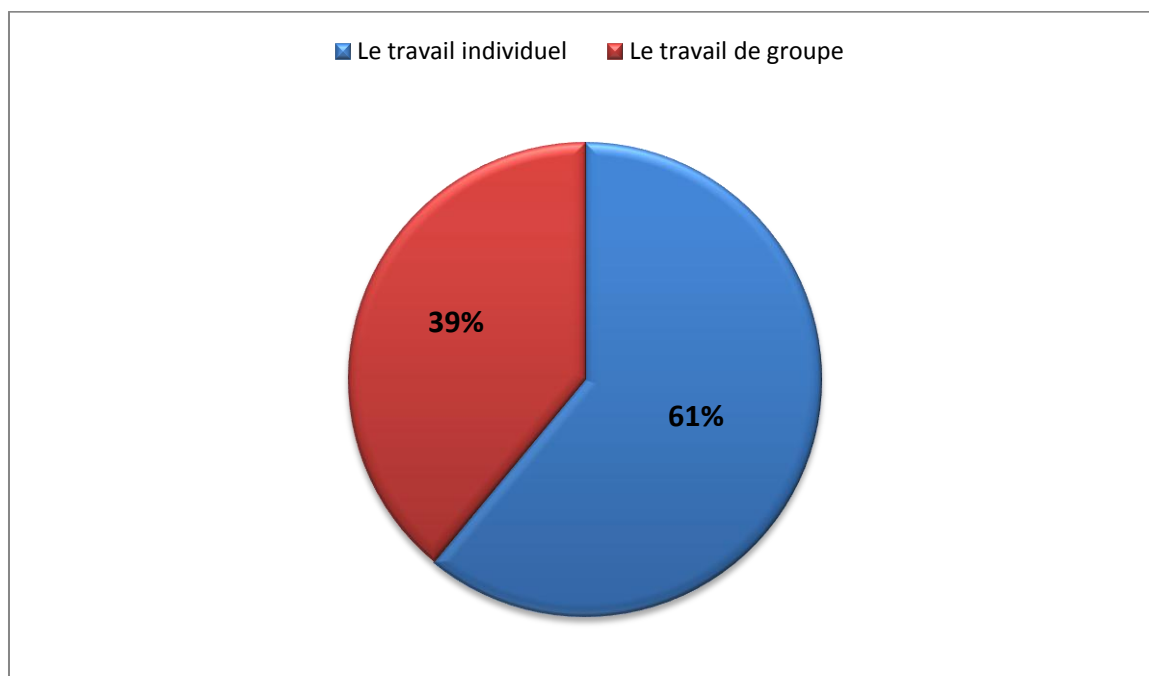


Figure 13: Prédominance du travail individuel

Ignorant les présupposées des théories d'enseignement/ apprentissage en vigueur, notamment la perspective socioconstructiviste , qui réserve une grande place aux interactions et à la collaboration entre pairs car elles interviennent dans la construction même des élèves lecteurs en leur offrant les moyens d'exprimer leurs émotions, leurs jugements , de confronter leurs interprétations , de partager leurs connaissances et leurs expériences de lecture. Ces enseignants créent chez leurs apprenants des mauvaises habitudes qui ne versent pas vers l'autonomie.

Pour les outils utilisés en classe , une large population de l'échantillon , soit 37%, ont répondu que leur professeur exploite des documents vidéos, 31% des documents tirés d'internet, 16% des documents tirés de la presse et 16% des documents audio .

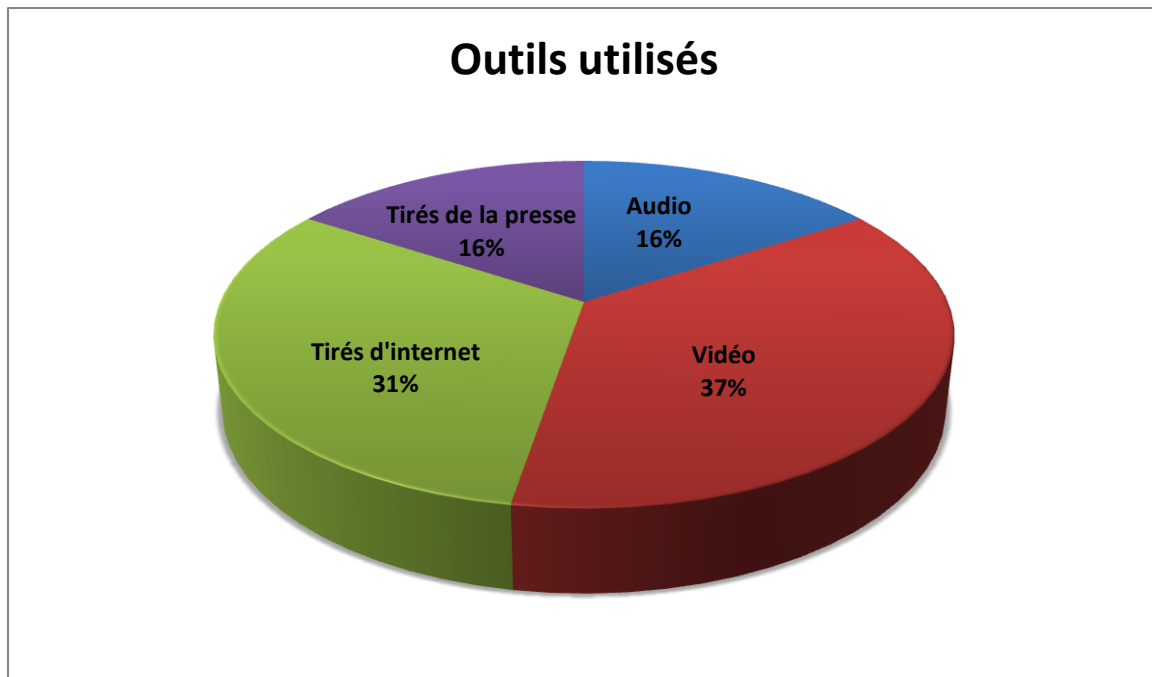


Figure 14: Outils didactiques utilisés

D'après ces réponses, les enseignants utilisent des outils didactiques variés en vue d'aider les apprenants à s'appropriier le texte littéraire. Ils semblent privilégier les documents vidéo et l'outil Internet, cela peut être justifié par le fait que les élèves sont plus attirés par l'audio- visuel, c'est donc un moyen de favoriser l'interaction qui contribue à améliorer leur compréhension.

Après avoir mis en lumière quelques aspects relatifs aux pratiques enseignantes, nous avons posé une dernière question aux élèves informateurs pour savoir ce qu'ils aimeraient faire pendant la séance de lecture. Leurs réponses se présentent comme suit:

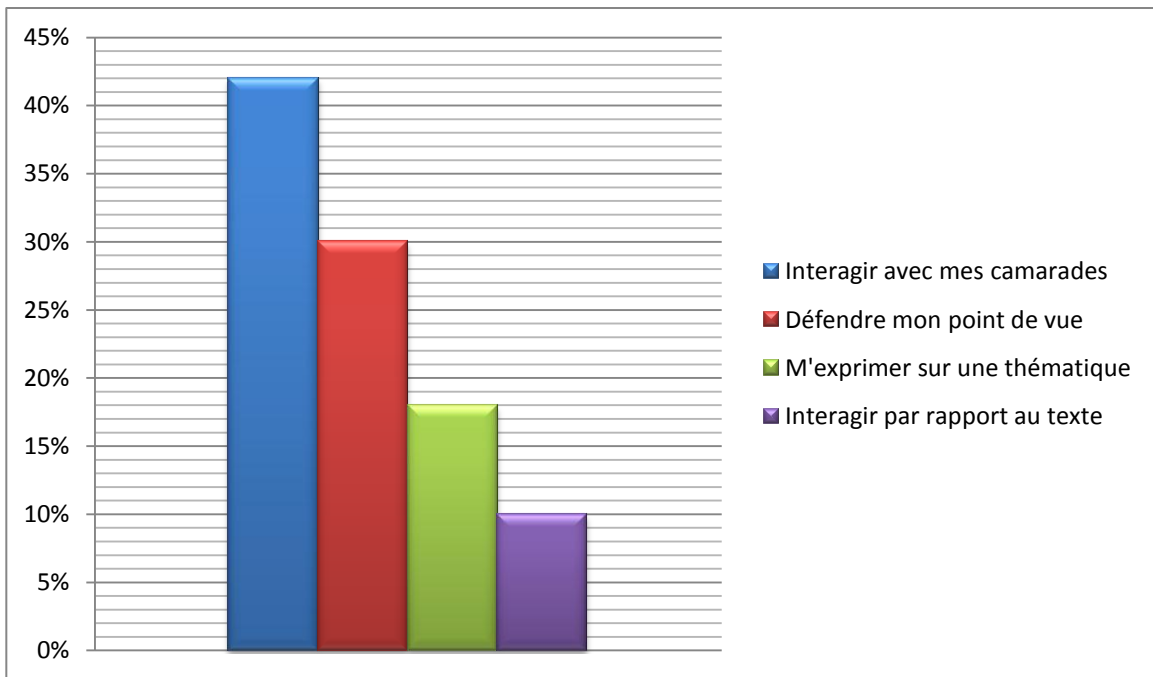


Figure 15: Motivations des élèves pendant la séance de lecture

Nous constatons d'une part que pour beaucoup d'entre eux, soit 42% aimeraient interagir avec leurs camarades, cela montre qu'ils ressentent le besoin de travailler avec leurs pairs, en binôme ou même en groupe. Dans cette optique, la perspective socioconstructiviste comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, conçoit l'activité de lecture comme un espace d'échange et de dialogue constructif, une expérience de rencontre qui façonne le sens à travers les négociations entre le lecteur et sa communauté. L'usage de dispositifs interactionnels tels que : le journal dialogué, les cercles de lecture, les discussions entre pairs ou en grand groupe favorise justement l'implication des apprenants notamment sur les plans de la motivation, du développement socio-affectif et cognitif (Battistich, 1993; Palincsar et Brown, 1984; Pressley et *al.*, 1995).

C'est pourquoi, il est fort souhaitable d'encourager le travail de groupe plutôt que le travail individuel. D'autre part, 30% d'élèves informateurs ont répondu qu'ils aimeraient défendre leur point de vue. Nous en déduisons qu'ils ont rarement l'occasion de réagir, d'exprimer leurs opinions et de les défendre.

18% ont répondu qu'ils aimeraient s'exprimer sur une thématique et enfin 10% aimeraient interagir avec le texte. Ce qui prouve que les élèves ont besoin de communiquer, d'échanger et de verbaliser leurs pensées à propos de sujets en relation avec le texte ou autre, mais qui soient au centre de leurs préoccupations.

En analysant les réponses récoltées, nous avons conclu que les pratiques de lecture des apprenants sont conditionnées par les pratiques des enseignants . Si certains élèves se sentent frustrés de ne pas pouvoir s'exprimer ou réagir au texte, c'est parce que l'enseignant ne sollicite pas leurs réactions ou plutôt impose sa vision. Ce qui va à l'encontre même de la conception de la lecture littéraire.

Ainsi, nous avons pu vérifier la deuxième hypothèse: *les postures de lecture des élèves lecteurs sont conditionnées par le choix méthodologique de l'enseignant*. Grâce aux résultats qualitatifs obtenus , soutenus par les résultats quantitatifs , elle se trouve validée .

Voyons à présent du côté des enseignants.

6.5. Traitement quantitatif des données recueillies auprès des enseignants: analyse des résultats

Le questionnaire a visé les enseignants de français du secondaire qualifiant , 100 informateurs de différents profils, travaillant dans des zones urbaines ou rurales ont donc constitué notre échantillon .

Les informations recueillies sur ces enseignants ont montré:

1. Qu'il y a une homogénéité entre les genres (masculin/féminin) des enquêtés.

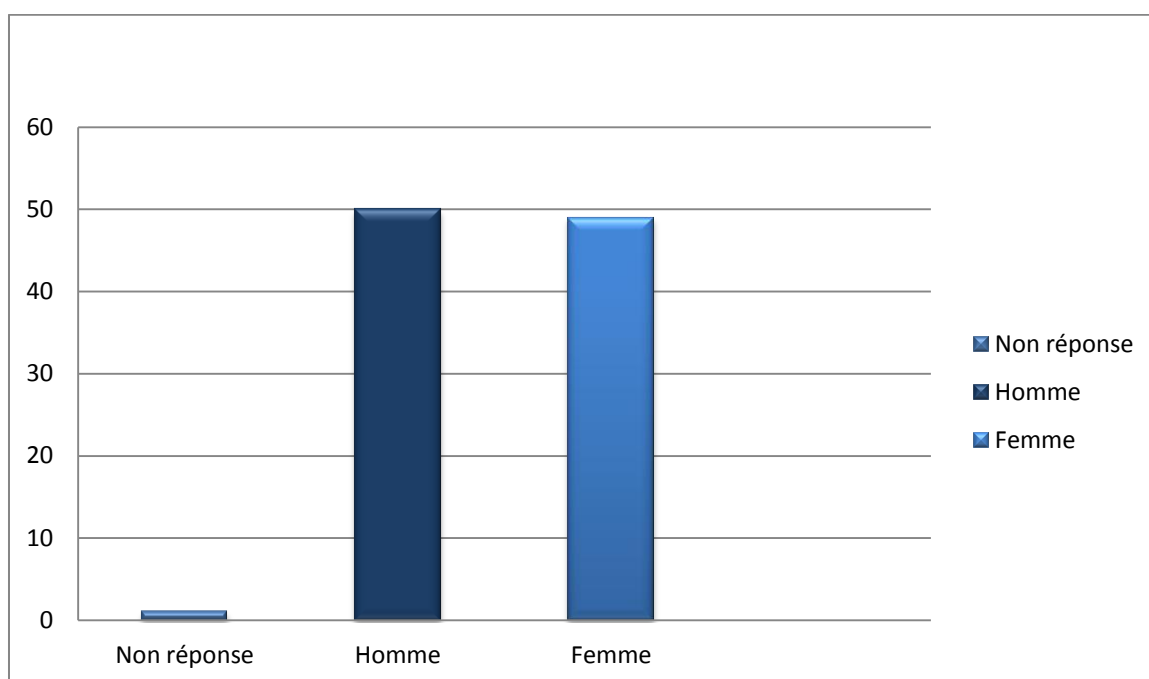


Figure 16: Répartition selon le genre

2. Que la majorité a une expérience professionnelle variant entre 10 et 20 ans, soit 40% de la population cible.

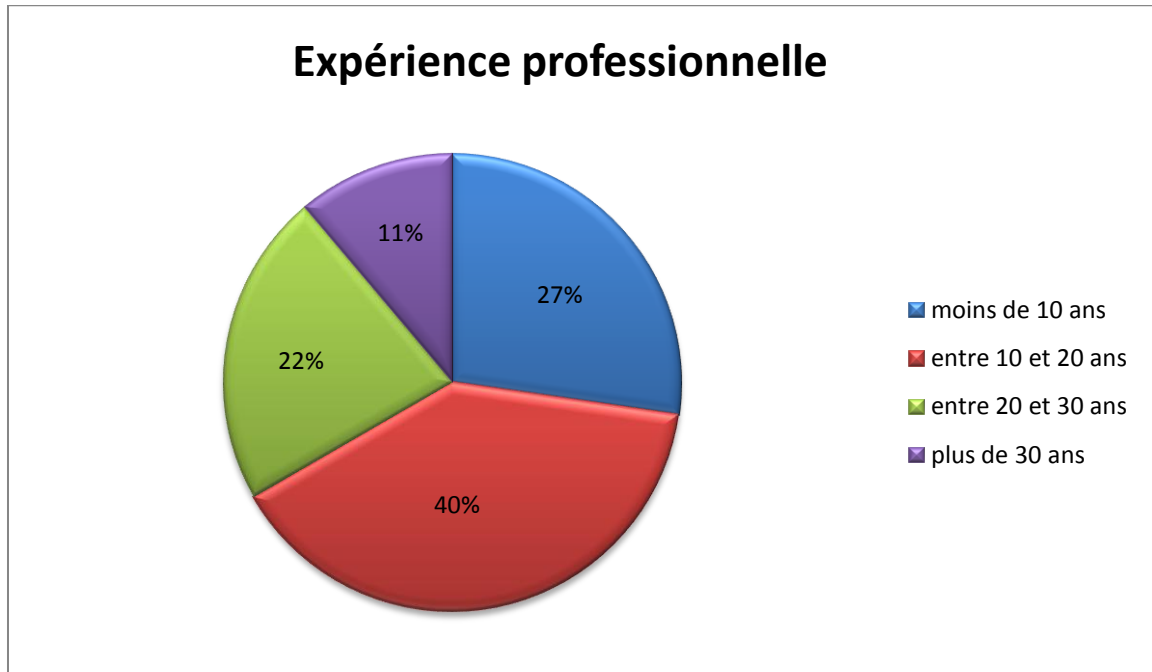


Figure 17: Expérience professionnelle

3. Que sur l'ensemble de l'échantillon, la plupart ont une licence de français, soit 48%.

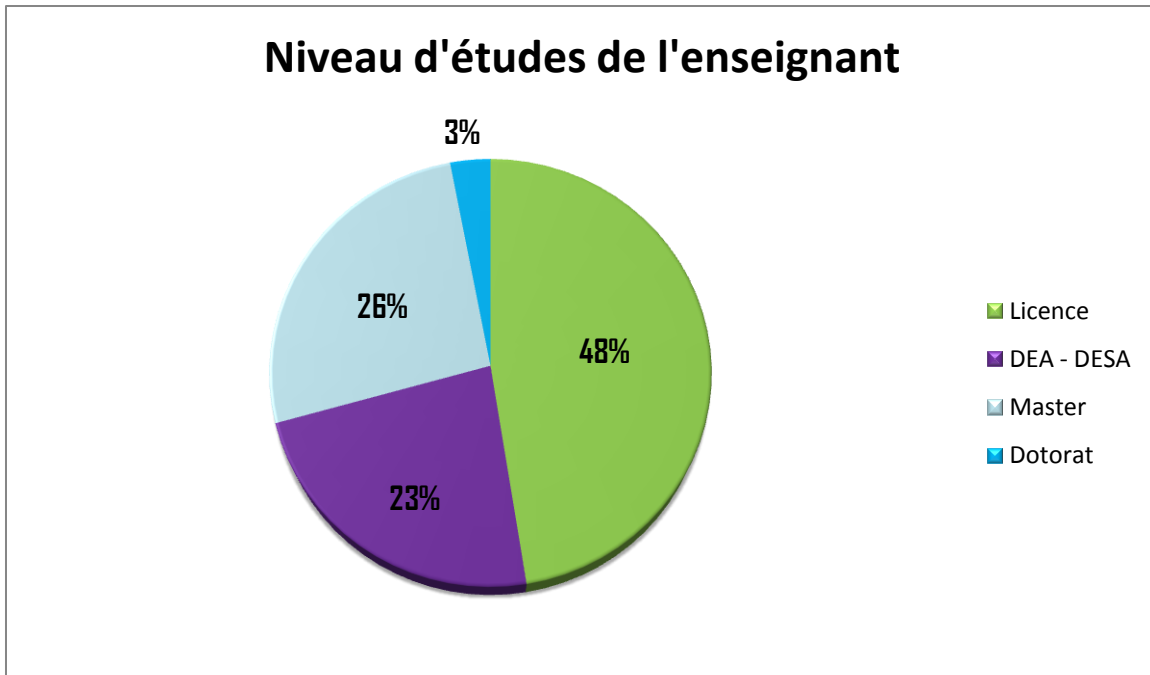


Figure 18: Niveau d'études de l'enseignant

4. Que 68% travaillent en zone urbaine et 32% en zone rurale.

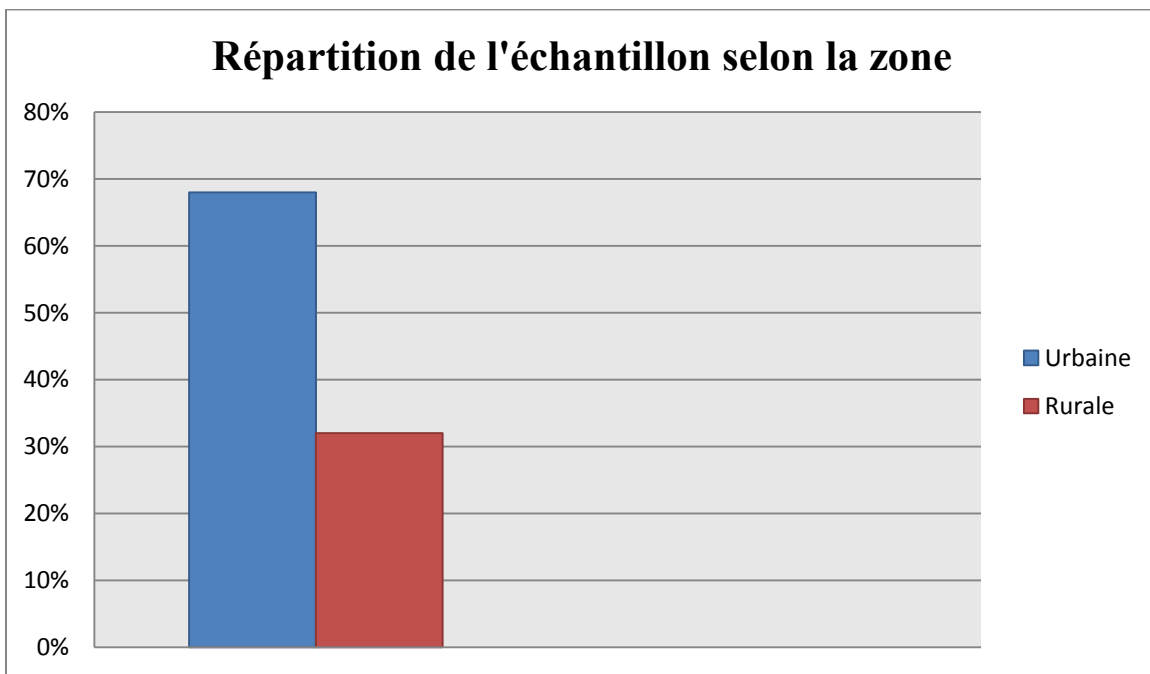


Figure 19: Répartition de l'échantillon selon la zone

Ces informations recueillies sur les enseignants informateurs nous ont permis d'avoir une idée très claire de leur profil, car le niveau d'études et l'expérience professionnelle sont des paramètres qui influencent les pratiques de ces derniers.

Après, nous avons recueilli leurs représentations du texte littéraire puisque c'est l'objet sur lequel porte l'enseignement du français.

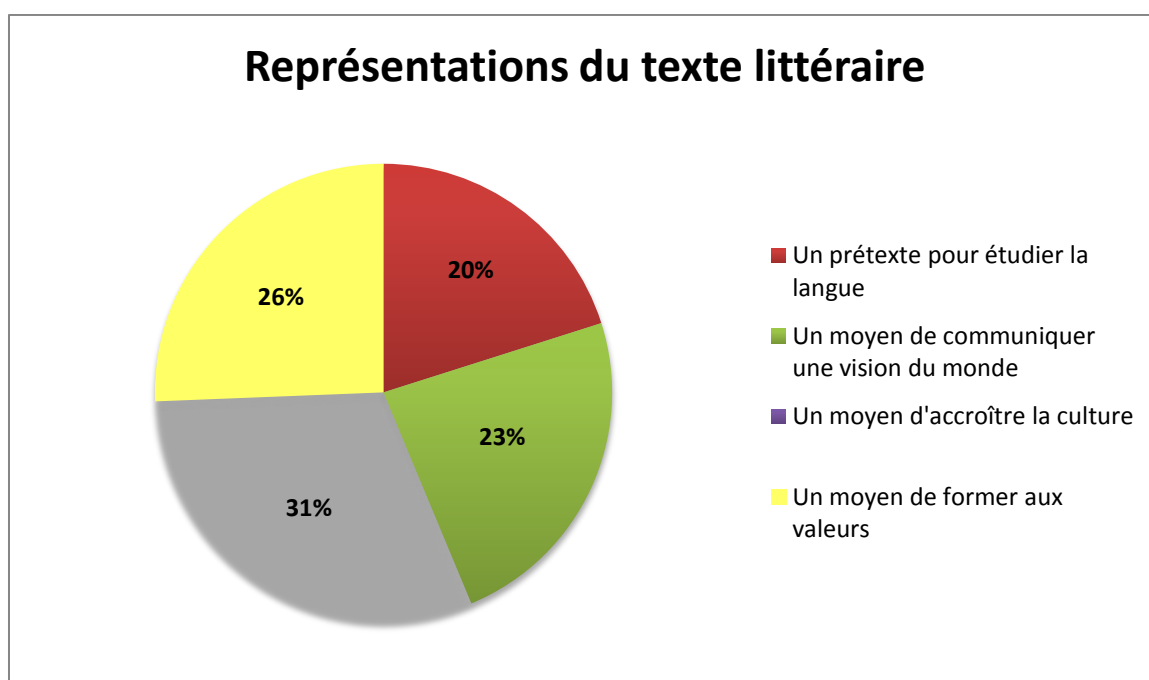


Figure 20: Représentations du texte littéraire

Selon 31% d'enseignants informateurs, le texte littéraire est un moyen d'accroître la culture, cela montre que la dimension culturelle revêt pour eux un grand intérêt. 26% trouvent que c'est un moyen de former aux valeurs, 23% le voient comme un moyen de communiquer une vision du monde et 20% le considèrent comme un prétexte pour étudier la langue. En examinant les pourcentages et les représentations auxquelles ils renvoient, nous nous apercevons que 80% d'enquêtés associent le texte littéraire aux dimensions culturelles, éthiques et esthétiques qu'il renferme. Par contre 20% pensent que c'est uniquement un prétexte pour étudier la langue.

Etudier la langue pour la langue en faisant fi de la culture qu'elle recèle, c'est la vider de son contenu . Narcy-Combes J.-P. (2005, p.27) considère qu'il existe une « relation transductive entre langage, culture et savoir(s) car aucun des éléments ne saurait se concevoir sans les autres ».

Par conséquent, selon lui, la culture constitue un enjeu didactique essentiel dans l'enseignement des langues puisque langue et culture sont indissociables.

De plus , la relation étroite qui lie langue, culture et littérature est si bien illustrée par I. Gruca(2010, p.78) qui pense que «la littérature est avant tout un phénomène de langage, marqué par des énoncés et des énonciateurs particuliers, soumis à des contextes précis et à des fins esthétiques, influencé par des causes historiques, sociologiques, psychologiques, culturelles et autres ».

Nous leur avons ensuite demandé ce qu'ils entendent par lire un texte littéraire:

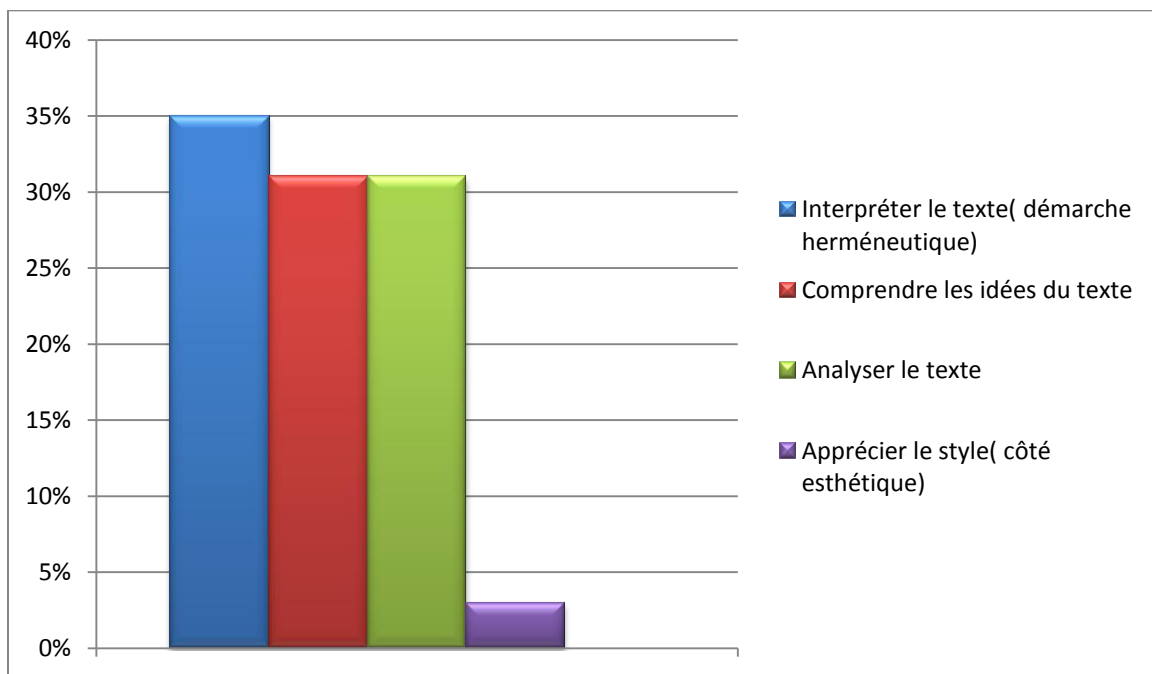


Figure 21: Lire un texte littéraire pour les enseignants

Comme le montrent les résultats, pour 35% lire un texte littéraire c'est l'interpréter. D'après le questionnaire, la démarche herméneutique semble la plus convoitée, or l'observation des pratiques d'enseignants a montré que l'activité interprétative des élèves lecteurs est rarement sinon presque jamais sollicitée. Pour le reste, les enseignants informateurs ont répondu à part égale: 31% comprendre les idées du texte, 31% analyser le texte. Quant au côté esthétique du texte littéraire, il semble mésestimé, puisque un nombre infime des enquêtés 3% a répondu par apprécier le style. Nous pensons à cet égard que la question des objectifs assignés à la lecture des textes littéraires est au cœur de la réflexion didactique, par conséquent ils doivent être visibles ou à tout le moins clairs. D'un côté, dans les Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant (avril 2002) figure parmi les objectifs: *le développement de la sensibilité esthétique*. D'un autre côté, dans les O.P (mars 2006), cet objectif ne figure plus. L'enseignant ne sachant plus à quoi s'en tenir procède selon ce qu'il estime convenir aux besoins des lecteurs apprenants. Il peut donc favoriser un aspect sur d'autres.

Nous avons jugé utile par la suite de s'arrêter sur les œuvres au programme, la question du choix des corpus est d'une grande importance. Une série de questions ciblant le programme et les contenus a donc fait l'objet d'analyse:

- Estimez-vous que les œuvres au programme sont à la portée de vos apprenants ?

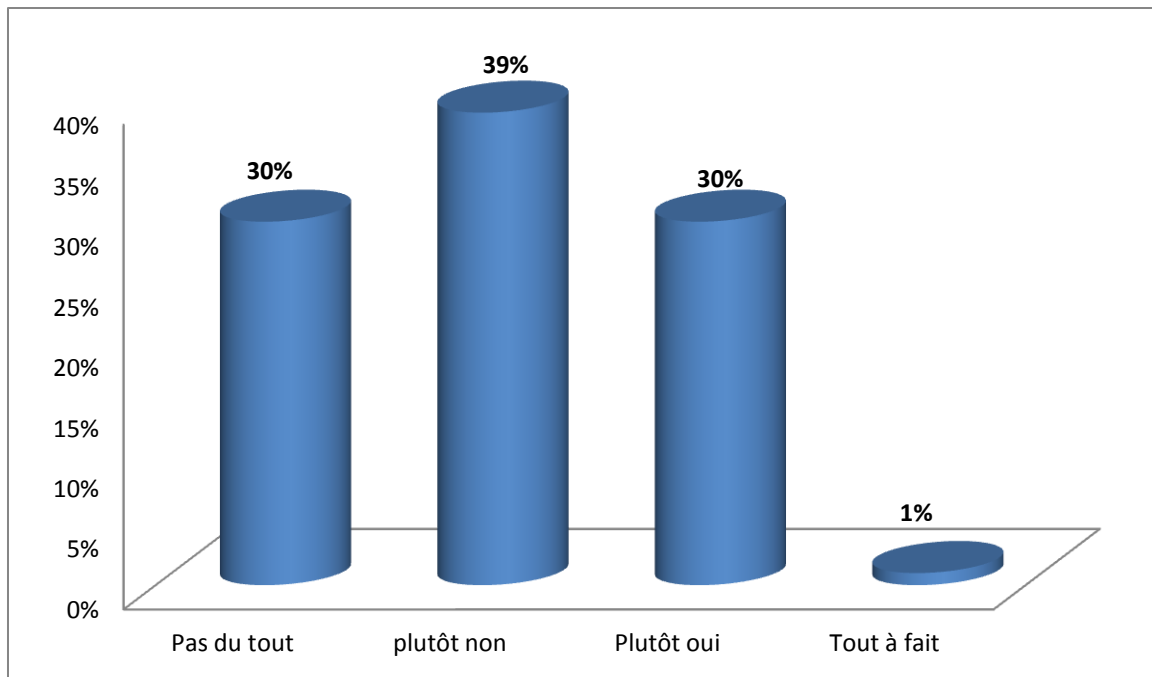


Figure 22: Accessibilité des œuvres au programme

39% ont répondu plutôt non, 30% ont répondu plutôt oui, 30% ont répondu pas du tout et 1% a répondu tout à fait. Les chiffres parlent d'eux- même, il suffit de voir le pourcentage de ceux qui ne les trouvent pas à la portée de leurs apprenants , soit 69% contre 31% qui les trouvent appropriées à leurs élèves. La balance pèse plutôt du côté des réponses négatives.

- Sont-elles motivantes pour vos apprenants?

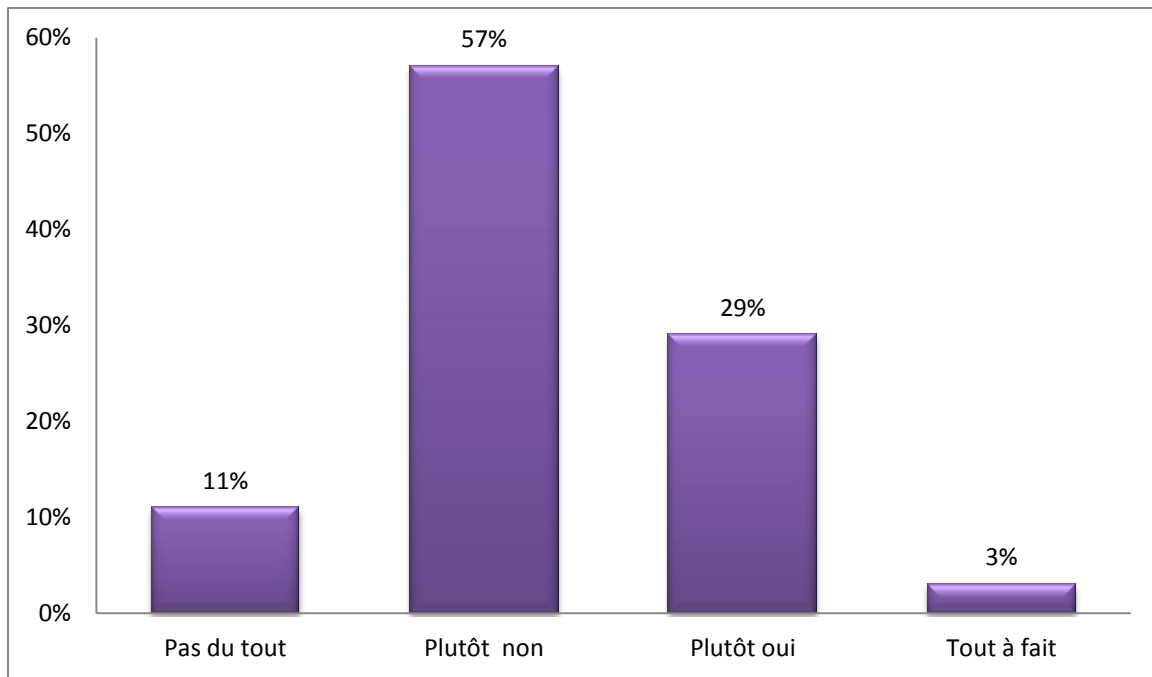


Figure 23: Intérêt des œuvres au programme

Plus que la moitié des informateurs, 57% ont répondu non, plus 11% qui ont répondu pas du tout; ce qui laisse entendre que la majorité des enseignants ne trouve pas les œuvres au programme motivantes pour les apprenants.

- Permettent-elles une ouverture sur d'autres cultures?

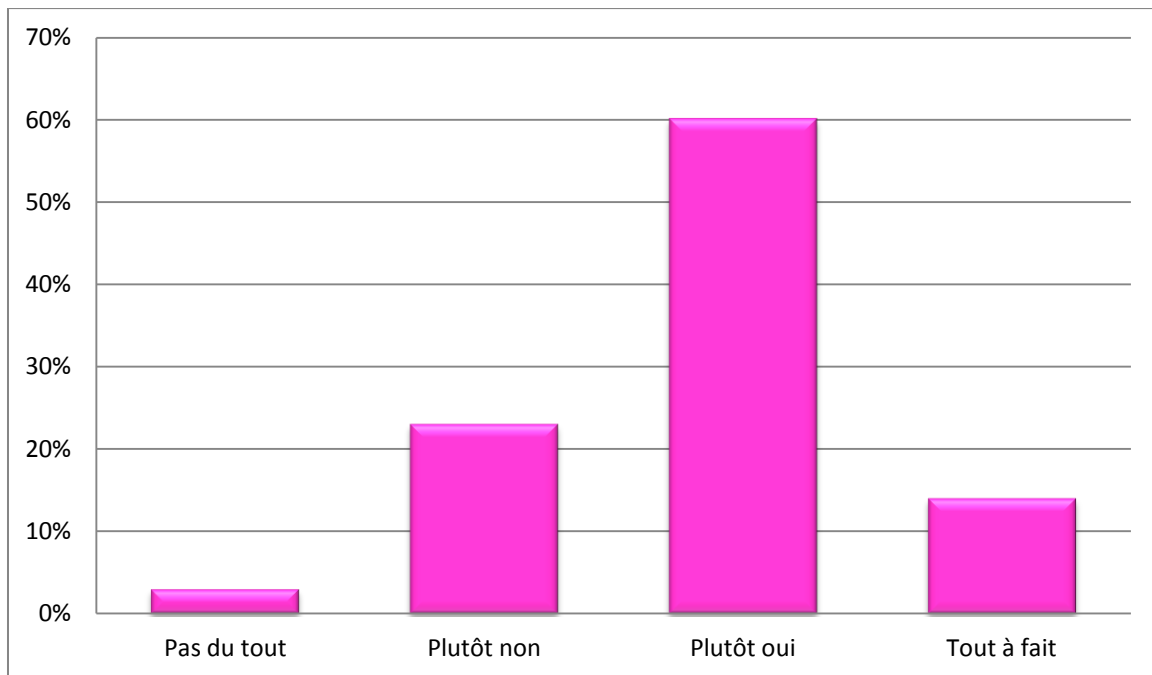


Figure 24: Un moyen d'ouverture culturelle

D'après les résultats, il semble que les œuvres au programme favorisent l'ouverture culturelle puisque 60% ont répondu oui et 15% tout à fait. Au total 75% ont donné des réponses favorables.

- Développent-elles les compétences de vos apprenants?

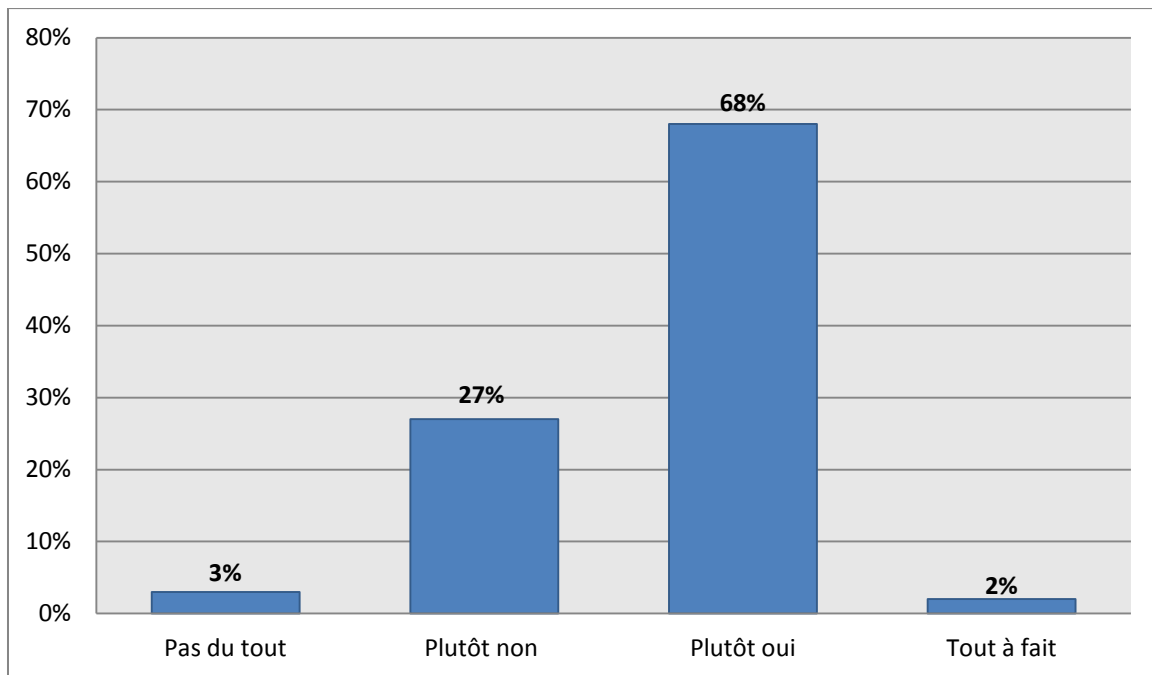


Figure25: Un moyen de développer les compétences des apprenants

70% pensent que oui, contre 30% qui ont répondu non. Tout dépend de la façon dont opère l'enseignant et des objectifs qu'il se fixe. Nous ne pouvons pas nier l'apport des textes littéraires dans l'enseignement/ apprentissage du français, quoique peu motivants et /ou complexes.

- Les contenus et les programmes sont- ils adéquats aux apprenants?

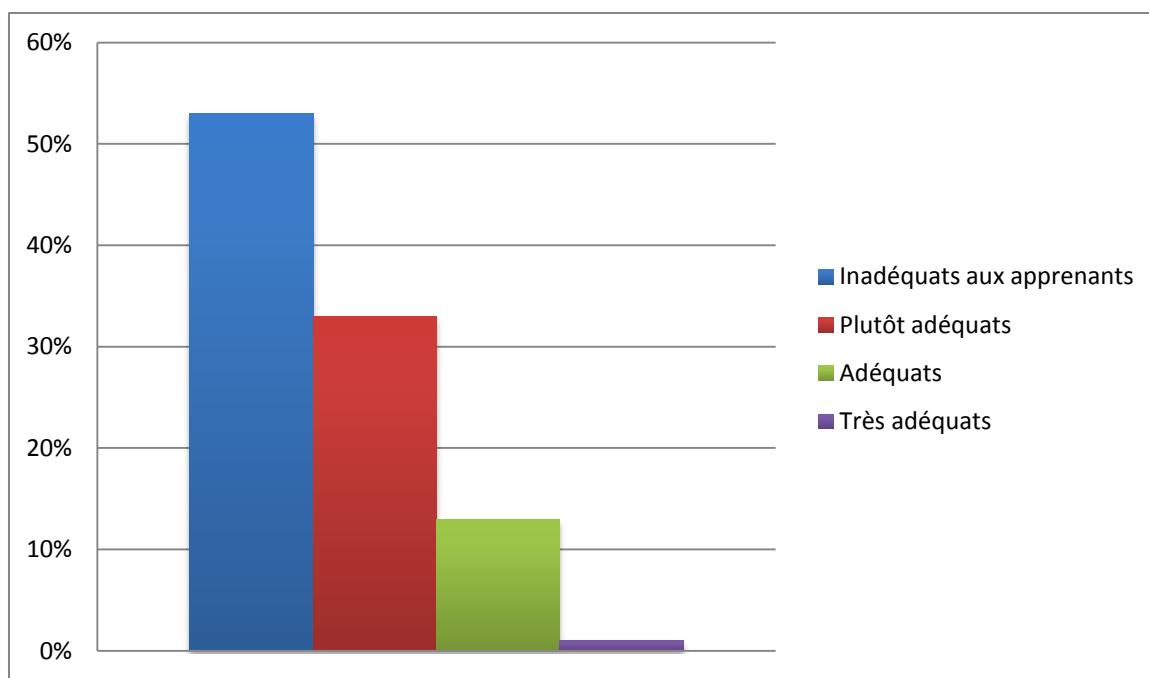


Figure 26: Adéquation des programmes

Comme le montre le graphique, une large population de l'échantillon soit 53% trouve que les contenus et les programmes de français ne sont pas adéquats aux apprenants. L'enquête de type qualitatif l'a confirmé, à laquelle s'ajoute celle de type quantitatif, qui à son tour l'a prouvé. Sans nul doute, les contenus et les programmes conviennent à une minorité de lycéens qui ont un profil particulier, que nous avons déjà évoqué, mais demeurent inaccessibles pour la plupart. C'est un point à prendre en considération au niveau du ministère lors de la conception des curricula.

Pour les autres informateurs, qui les trouvent adéquats, il y a en fait une double position mais qui n'est pas transparente dans le questionnaire. L'entretien était plus significatif à cet égard, les enseignants interviewés nous ont fait part de leur position qui varie entre adéquats et inadéquats en fonction des classes (littéraire, scientifique) et du niveau des élèves.

- Suivez- vous à la lettre le programme de français proposé par le MEN?

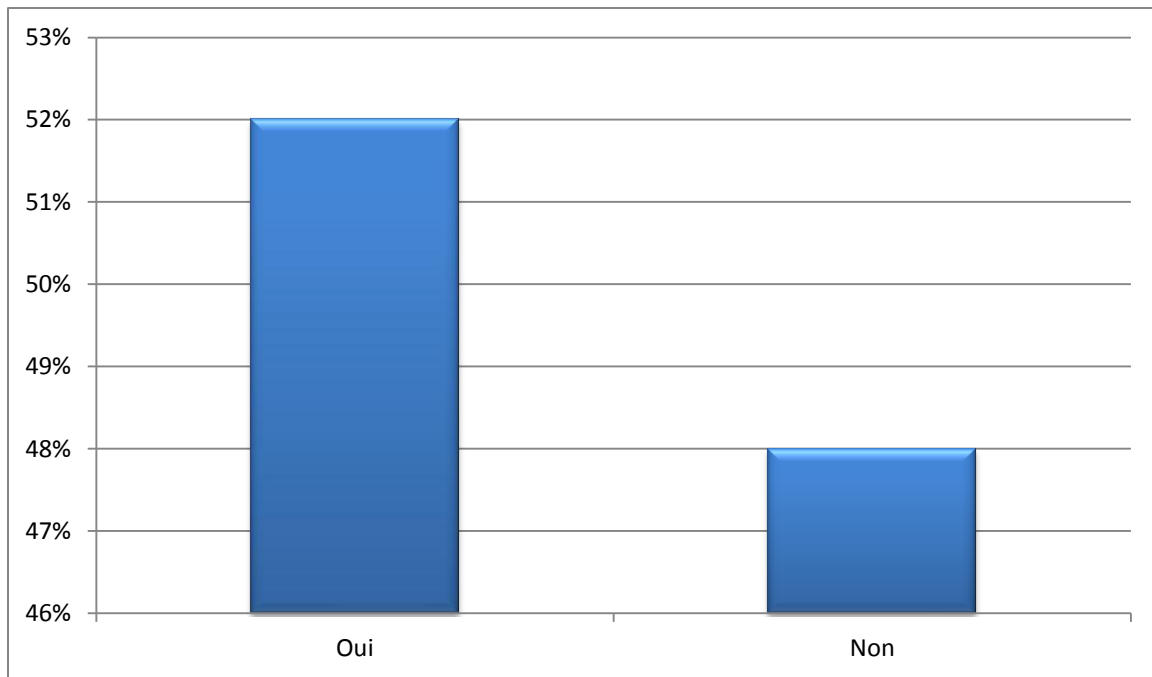


Figure 27: Respect du programme

Plus que la moitié des informateurs ont répondu oui , soit 52%. C'est vrai que pour la 1ère Bac il y a un examen régional , les enseignants doivent respecter le programme. Sinon pour la 2ème Bac, ils ont la possibilité de changer. Encore faut-il prendre l'initiative et savoir faire le bon choix pour son public. En tout cas certains enseignants le font , 48% ont répondu qu'ils ne suivent pas à la lettre le programme proposé.

Si les contenus et les programmes sont en inadéquation avec les besoins et le niveau des élèves, il serait donc plus propice de mettre en place des contenus appropriés.

Certes la question du corpus est importante , néanmoins demeure centrale la question du "comment? ", ce sont les pratiques de lecture qui développent chez l'élève un savoir- lire, une aptitude à comprendre les textes auxquels il est confronté. Les questions suivantes visent donc les pratiques du texte littéraire:

- Parmi les approches préconisées pour l'enseignement du texte littéraire, laquelle ou lesquelles adoptez- vous en classe?

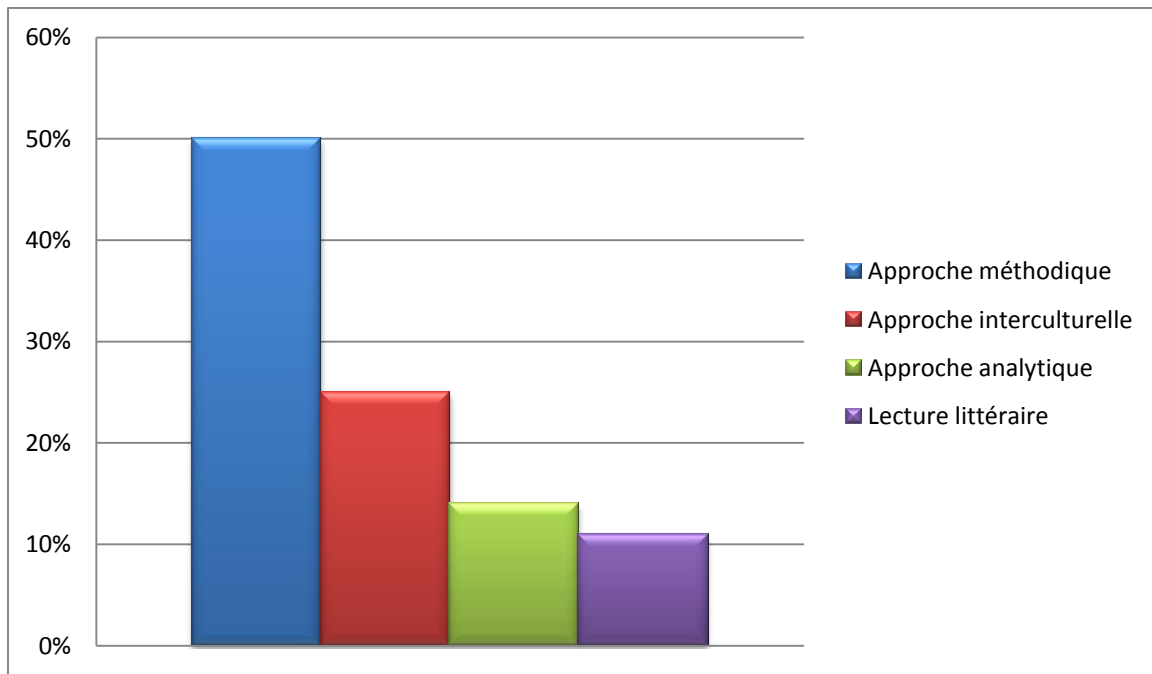


Figure 28: Approches de lecture adoptées

L'approche de lecture la plus convoitée est l'approche méthodique, 50% d'enseignants informateurs l'adoptent dans leurs classes. Vient en deuxième position l'approche interculturelle, 25% l' exploitent, 14% adoptent l'approche analytique et 11% la lecture littéraire.

Un faible pourcentage correspond à ceux qui ont répondu par la lecture littéraire, et il faut dire que la lecture littéraire comme nous l'avons exposée dans notre cadre théorique semble ignorée de la part des enseignants. Lecture littéraire qui désigne « une lecture riche, intense, plurielle, à la fois ludique et lucide, passionnelle et rationnelle, qui ne se réduit ni à la "lecture de la littérature" ni à la lecture "lettrée" ou "savante" Dufays, Gemenne& Ledur (2005, p. 11) .

- Selon quels critères optez- vous pour telle ou telle approche?

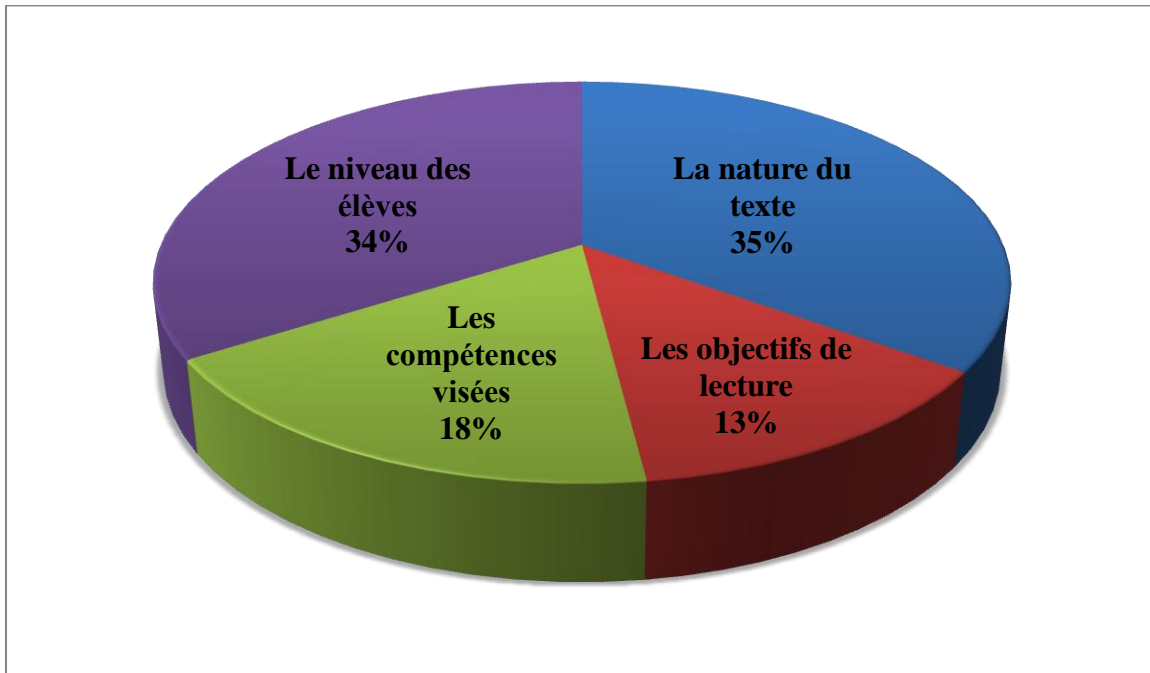


Figure 29: Critères du choix des approches

Les critères qui apparaissent motiver le choix des enseignants concernant les approches de lecture sont classifiés selon la nature du texte, le niveau des élèves, les compétences visées et les objectifs de lecture. Tout dépend du texte à lire, du niveau des élèves, de la ou les compétence(s) à développer chez l'apprenant et des objectifs qui lui sont liés.

- Pensez- vous que la lecture des textes littéraires contribue:

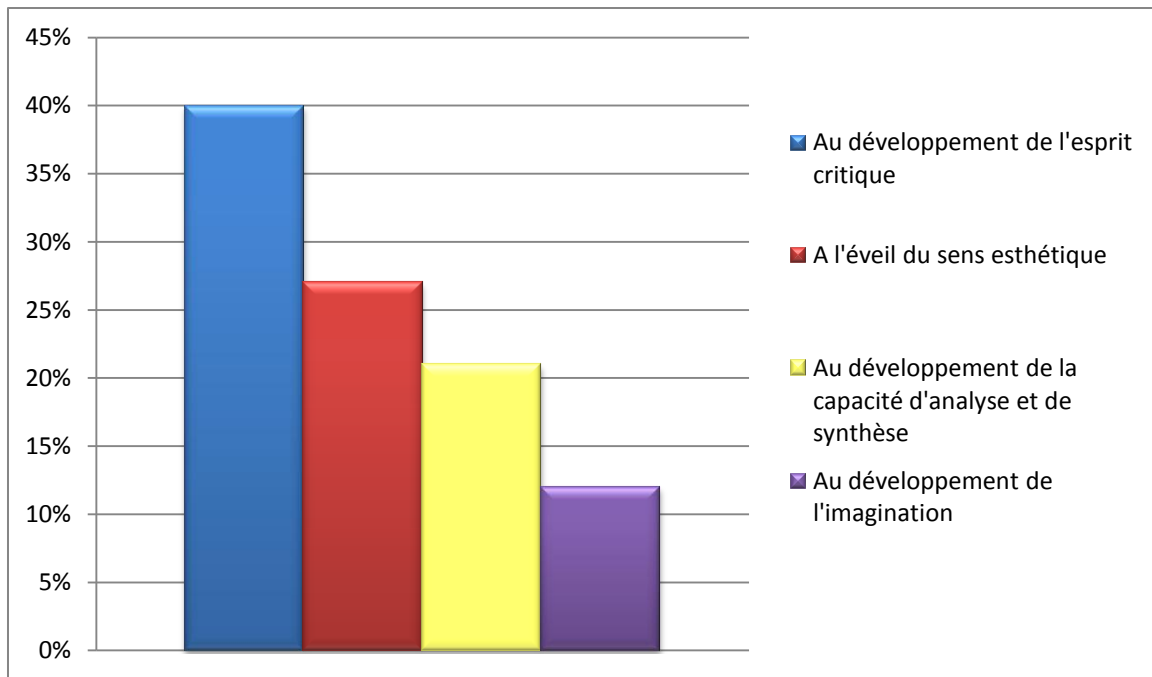


Figure 30: Contributions de la lecture

Les résultats montrent que pour 40% d'enquêtés, la lecture des textes littéraires contribue au développement de l'esprit critique, pour 27% à l'éveil du sens esthétique, pour 21% au développement de la capacité d'analyse et de synthèse et pour 12% au développement de l'imagination. Ce qui nous a frappé, c'est le faible pourcentage, seulement 12% d'informateurs pensent que la lecture des textes littéraires contribue au développement de l'imagination. N'est-ce pas là une caractéristique inhérente au texte littéraire? L'espace littéraire est par excellence le lieu de déploiement de l'imaginaire, comme le soulignent à juste titre Langlade & Fourtanier (2007, p. 103) : « Admettre qu'un univers textuel est inachevé, incomplet conduit à penser qu'un texte ne devient véritablement une œuvre que lorsque le lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant consciemment ou inconsciemment des données fictionnelles nouvelles. Ils ajoutent plus loin, la lecture littéraire se définit comme un dialogue interfictionnel qui se noue entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des apports fictionnels du sujet lecteur» (*idem*, p. 104).

En revanche , un nombre assez important d'informateurs pense que la lecture des textes littéraires contribue au développement de l'esprit critique. Nous en concluons que dans leurs démarches de lecture en classe, ils privilégient la distanciation plutôt qu' un va-et- vient entre l'exploration complexe du texte et l'ancrage dans l'affectif et l'imaginaire.

- Trouvez- vous que vos apprenants sont des lecteurs:

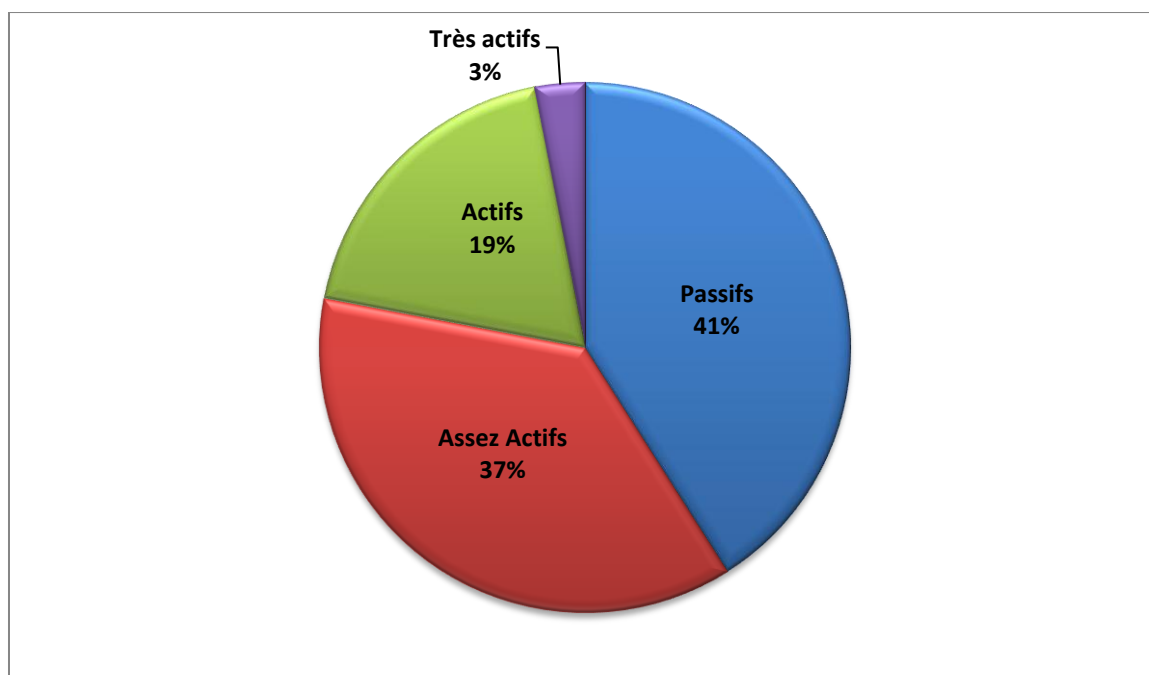


Figure 31: Situation des élèves lecteurs

Les réponses sont mitigées, entre assez actifs, actifs et très actifs soit au total 59% d'informateurs qui trouvent que leurs apprenants sont actifs contre 41% qui pensent le contraire et trouvent leurs apprenants passifs.

La lecture littéraire telle qu'elle est décrite par Dufays et ses collaborateurs (2005, p.109) est « un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur» par conséquent l'activité du lecteur ne se résume pas à recevoir passivement du sens déjà-là, mais plutôt à construire du sens à l'aide du texte et des ressources dont il dispose.

De plus, la perspective socioconstructiviste place l'apprenant au cœur du processus et le rend acteur de son apprentissage. Tout l'intérêt de la lecture réside donc dans l'interaction de l'élève lecteur avec le texte , avec ses pairs et avec le contexte.

Une dernière rubrique dans le questionnaire était consacrée aux contraintes didactiques :

- Les difficultés que rencontrent les apprenants en lecture sont dues:

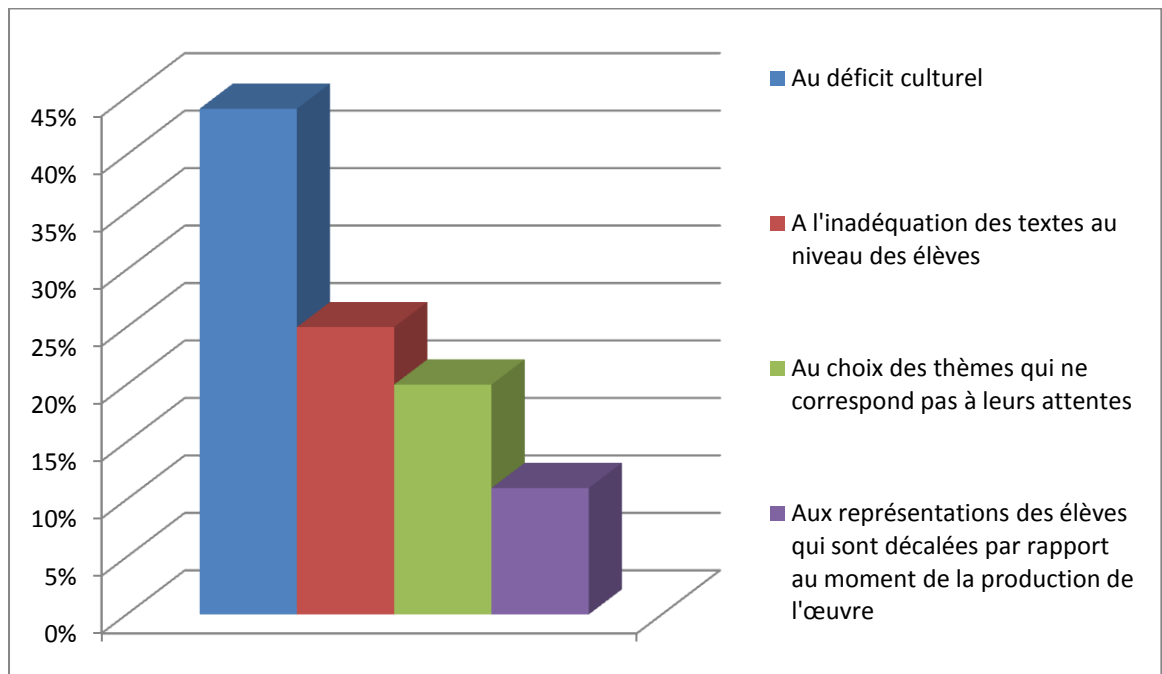


Figure 32: Difficultés rencontrées en lecture

La plupart des enseignants informateurs, soit 44% pensent que la majeure difficulté que rencontrent leurs élèves pendant la lecture est le déficit culturel, s'ajoute à cela d'autres difficultés qui relèvent du choix des œuvres littéraires. 25% estiment que les textes sont inadéquats avec le niveau des élèves, 20% considèrent que les thèmes abordés dans les œuvres en question ne correspondent pas aux attentes des apprenants et 11% pensent que les représentations des élèves sont décalées par rapport au moment de la production

de l'œuvre. Cela ne fait que confirmer ce que nous avons décelé dans notre recherche qualitative.

- Les obstacles qui bloquent la compréhension du texte littéraire sont dus:

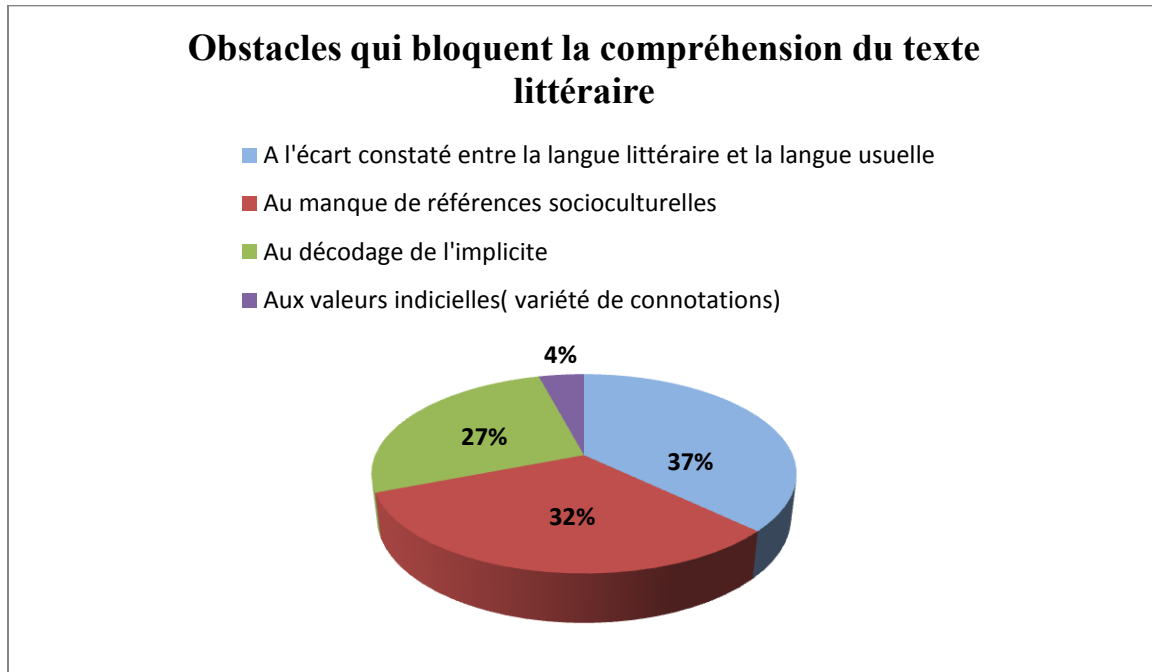


Figure 33: Obstacles qui bloquent la compréhension du texte littéraire

Selon 37% d'informateurs, les obstacles qui bloquent la compréhension chez l'apprenant relèvent du niveau de langue utilisé dans l'œuvre, pour 32% c'est le manque de références socioculturelles, pour 27% c'est le décodage de l'implicite et pour 4% ce sont les valeurs indicielles.

Objet complexe, le texte littéraire est un tissu de non- dit, l'activité du lecteur est surtout inférentielle .S'il ne dispose pas de compétences linguistique, encyclopédique entre autres , forcément l'élève lecteur aura de grandes difficultés à le comprendre et à l'interpréter.

- Contraintes didactiques auxquelles sont confrontées les enseignants dans leur pratique:

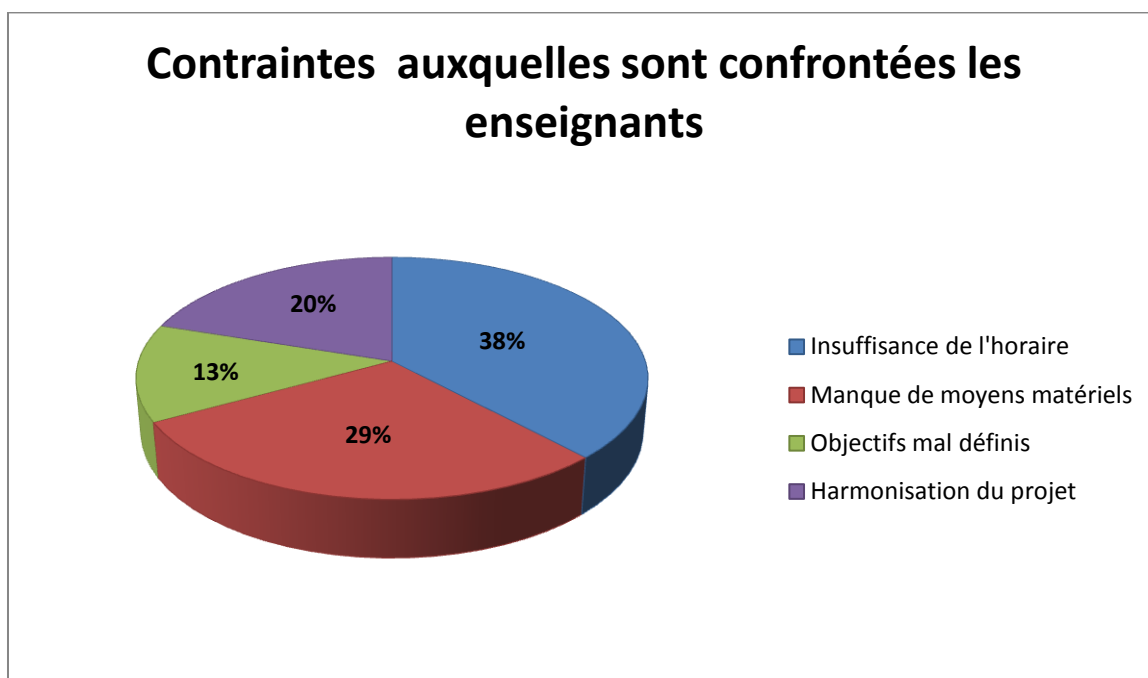


Figure 34: Contraintes des enseignants

Parmi les contraintes dont se plaignent les enseignants, il y a en premier lieu l'insuffisance de l'horaire accordé à l'enseignement du français , ensuite il y a le manque de moyens matériels(connexion internet, vidéoprojecteur, ...), puis l'harmonisation du projet, de plus ils trouvent que les objectifs assignés à l'enseignement du texte littéraire en classe de langue sont mal définis.

A ces contraintes s'ajoutent d'autres que nous avons traitées dans notre recherche qualitative; mettre en place son dispositif , gérer la situation d'enseignement/ apprentissage en dépit de toutes ces difficultés n'est pas une tâche aisée. C'est pourquoi l'enseignant doit être tout à fait conscient de la méthode ou des méthodes qu'il utilisera conformément aux savoirs et cadres théoriques de référence, dans le but de construire des démarches d'apprentissage bien fondées.

Conclusion du cadre méthodologique

Les résultats de l'enquête issus des différentes approches utilisées dans notre méthodologie de recherche (observation, entretien semi- directif, questionnaire) ont validé nos hypothèses de travail et ont apporté beaucoup d'éléments de réponse aux questions de recherche que nous avons formulées.

Du côté des enseignants, nous avons conclu :

- Les approches de lecture adoptées ne favorisent pas *l'implication* des élèves lecteurs comme nous l'entendons et que nous l'avons formulée dans notre problématique. La lecture distanciée est privilégiée au détriment de la lecture participative; l'investissement subjectif n'est pas sollicité, les enseignants n' accordent pas le moindre intérêt à la mise en œuvre des ressources de l' émotion dans la réception du texte littéraire.
- Le rôle de certains pour ne pas dire la plupart, n'est pas conforme aux nouvelles perspectives; notamment socioconstructive et sociocognitive qui invitent l'enseignant à devenir un accompagnateur dans la découverte de la polysémie du texte, un animateur et un médiateur culturel.
- L'activité se déroule entre deux polarités; l'enseignant et l'élève. L'aspect multidirectionnel est quasi absent, ni l'interaction entre les pairs ni la confrontation de leurs propres opinions et questions n'est envisagée .
Le modèle traditionnel d'interaction élève/enseignant, qualifié de « I-R-E» par les américains (Marshall et *al.*, 1995; Almasi et Gambrell, 1996) (*Initiate-Respond-Evaluate*) règne encore dans les classes.

- Les outils didactiques employés ne favorisent pas l'interaction des élèves lecteurs ; ni l'outil Internet, ni les dispositifs interactionnels ne sont mis au service de la compréhension et de l'interprétation du texte littéraire.

Du côté des apprenants

- Les postures de lecture adoptées par les élèves sont le fruit des démarches entreprises par les enseignants; c'est l'enseignant qui oriente le mode de lecture littéraire mis en avant.
- Les pratiques apprenantes laissent apparaître une faible autonomie en matière de compréhension et d'interprétation du texte littéraire. Cela est dû à l'enseignement directif, la marge d'autogestion et d'autorégulation cf. aux stratégies métacognitives est trop réduite. C'est toujours l'enseignant qui évalue le travail des élèves , l'interaction comme moyen d'apprentissage, de confrontation et d'appropriation entre les pairs est absente.
- Nous notons une réception passive , l'expression des élèves lecteurs est trop réduite , c'est l'enseignant qui monopolise la parole et oriente l'activité de lecture. L'élève lecteur participe timidement à la construction du sens.
- la co-construction du sens cf. à la perspective socioconstructiviste n'a pas lieu, étant donné que l'interaction entre pairs ou les discussions littéraires en groupe ne sont pas envisagés dans les activités de lecture .
- L'élève lecteur n'a pas l'occasion de partager son expérience avec ses pairs, de générer des interprétations , de les confronter et de les comparer au sein d'une communauté de lecteurs.

Devant cet état de faits, nous pensons que les modalités d'enseignement du texte littéraire doivent être rénovés. Il serait donc souhaitable d'envisager la lecture dans un rapport dialectique de participation/distanciation(Dufays 2005). En fait, la lecture littéraire selon la conception de Dufays, à laquelle nous adhérons requiert un « va-et-vient » entre deux modes de lecture, à savoir la participation et la distanciation visant de susciter et l'engagement cognitif et affectif de l'apprenant. Elle nous paraît plus appropriée à notre contexte d'enseignement du FLE. De plus, dans une perspective socioconstructiviste , le recours aux dispositifs interactionnels nous semble plus porteur et l'appréhension du texte littéraire sera davantage axée sur la confrontation des interprétations entre pairs. D'où la co- construction du sens .

Troisième partie:

**Propositions didactiques ou
pistes d'action pour une
modélisation dialectique de
la lecture littéraire**

III .Propositions didactiques ou pistes d'action pour une modélisation dialectique de la lecture littéraire

A la lumière des résultats auxquels nous avons abouti, nous proposons dans ce qui suit des pistes d'action. Legros et Crinon rappellent qu'il est vrai que la didactique et la recherche en éducation ne peuvent se contenter de décrire et d'expliquer ce qu'elles ont observé :

Elles ont vocation à proposer des pistes pour l'action. Mais la prudence, comme l'efficacité, nous obligent à préférer les recommandations contextualisées aux recommandations généralisantes [...] du type [...] si on procède de telle manière, dans tel contexte, il y a des chances qu'on obtienne tel résultat (Legros et Crinon 2002, p. 21) cités par Nancy combes (2005).

De même Dufays, Gemenne et Ledur (2005, p.10) soulignent : « La théorie de la lecture reste inutile tant qu'elle n'est pas assortie de propositions d'action dans l'enseignement- apprentissage".

Le modèle de la lecture littéraire que nous avons adopté gagne à servir d'approche et d'outil pour promouvoir une conception dialectique de la lecture, dont les enjeux didactiques majeurs sont d'ordre social, psychoaffectif et cognitif. Partant, nous essaierons de mettre en avant des pistes qui opéreraient dans ce sens.

Nous tenons à préciser que nous allons travailler sur quelques extraits des œuvres littéraires intégrales au programme de la 2ème bac, qui sont les suivantes: *Candide* de Voltaire, *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khaïreddine et *Le père Goriot* de Balzac.

Aussi, nous prévoyons des exemples de scénarios pédagogiques qui permettent d'articuler concrètement la mobilisation du sujet lecteur et la lecture littéraire; il est nécessaire toutefois de souligner que tout texte programme une sorte de cheminement qui lui est propre. Nous ne pouvons pas définir un scénario qui serait pertinent pour n'importe quel texte, car c'est le genre de l'œuvre et les conceptions sous tendant sa lecture qui déterminent le parcours à privilégier.

Chapitre 7: Le conte philosophique de Voltaire

Scénario 1: Candide ou l'Optimisme

Le titre de l'œuvre

Objectifs: - Analyser et interpréter les éléments du titre.
- Introduire et anticiper le contenu de l'œuvre

Lire Candide, c'est d'abord se préoccuper du titre éponyme , il est indispensable d'amener les sujets lecteurs à réfléchir sur le titre de l'œuvre, à l'interpréter. On pourra leur demander: de quelles significations le nom Candide est- il porteur? Une approche du titre les conduira à se poser des questions, à transformer l'énonciation de l'identité du personnage principal en une question à résoudre par la lecture du conte philosophique.

Nous pourrions recueillir leurs premières interprétations sur la symbolique des deux mots qui composent le titre, en plus de la conjonction ou.

-A/-Candide:

-a/-1-Lexicalement:

-Candide: naïf- innocent- simple - crédule.

-2/-Etymologiquement:

-Vient du latin; "**candidus**": blanc- pur- innocent.

-B/-L' Optimisme- désigne chez l'être humain un état d'esprit qui perçoit le monde et l'univers de manière positive.

- ✓ En psychologie, c'est une appréciation plus ou moins optimiste de soi-même, d'autrui et de l'évolution du monde. **L'optimisme n'est sans doute pas seulement un état d'esprit, mais aussi une attitude globale** plaçant une grande confiance dans les aptitudes de l'être humain à faire son bonheur.
- ✓ En philosophie, le fondement de l'optimisme remonte à Socrate philosophe grec du V^e siècle av. J.-C. En 1710, le philosophe allemand Leibniz expose sa Théodicée : il y décrit un système philosophique célèbre fondé sur une harmonie préétablie pour expliquer l'existence du mal sur Terre. Dans sa théorie, Leibniz part du principe de la perfection et de la bonté divine. D'après lui, rien ne peut être aussi parfait que Dieu donc le monde n'est pas parfait; or, comme Dieu est bon, le monde qu'il a créé est forcément le meilleur possible. Optimisme lequel est partagé par d'autres philosophes, penseurs et écrivains dont Rousseau, ainsi la première ligne de son livre *Emile* publié en 1762 était: "Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses."
- ✓ En histoire, lors du siècle des Lumières, le paradigme de la modernité devient celui de l'optimisme ou d'une croyance en un progrès constamment possible pour l'Homme dans son environnement ou dans la société.

Après une confrontation des sens possibles donnés par les sujets lecteurs, nous pouvons mettre en commun leurs compréhension et/ ou interprétation selon une logique déductive. De ce qu'ils ont exposé, l'on pourrait faire ressortir les traits de caractère du personnage éponyme Candide; des hypothèses qui restent à vérifier . De même que l'on pourrait établir le lien avec l'optimisme; ce dernier est synonyme de candeur chez Voltaire. La présence de la conjonction " ou" dans le titre n'est pas fortuite, elle n'exprime pas une alternative puisque le titre n'est pas à la forme interrogative, mais plutôt elle renvoie à un équivalent: le deuxième terme peut remplacer le premier. Le choix du titre par Voltaire peut être discuté ultérieurement à la lumière de son projet critique .

A partir du titre et du genre littéraire de l'œuvre, les élèves pourront anticiper le contenu et formuler des hypothèses . Comme il s'agit d' un conte , ils pourront parler du monde féérique qui existe dans ce genre de récit , des clôtures qui sont toujours heureuses (happy end) et comme il est philosophique, la notion d'optimisme de cet angle là, peut être rattachée à la théorie Leibnizienne.

Scénario 2: L'incipit

Objectifs:- Analyser les éléments de l'incipit

- Dégager les fonctions de l'incipit

-Etudier les caractéristiques du conte traditionnel dans Candide.

CHAPITRE PREMIER COMMENT CANDIDE FUT ÉLEVÉ DANS UN BEAU CHÂTEAU, ET COMMENT IL FUT CHASSÉ D'ICELUI

Il y avait en Westphalie, dans le château de M. le baron de Thunder-ten-tronckh, un jeune garçon à qui la nature avait donné les mœurs les plus douces. Sa physionomie annonçait son âme. Il avait le jugement assez droit, avec l'esprit le plus simple ; c'est, je crois, pour cette raison qu'on le nommait Candide. Les anciens domestiques de la maison soupçonnaient qu'il était fils de la sœur de monsieur le baron et d'un bon et honnête gentilhomme du voisinage, que cette

demoiselle ne voulut jamais épouser parce qu'il n'avait pu prouver que soixante et onze quartiers, et que le reste de son arbre généalogique avait été perdu par l'injure du temps.

Monsieur le baron était un des plus puissants seigneurs de la Westphalie, car son château avait une porte et des fenêtres. Sa grande salle même était ornée d'une tapisserie. Tous les chiens de ses basses-cours composaient une meute dans le besoin ; ses palefreniers étaient ses piqueurs ; le vicaire du village était son grand aumônier. Ils l'appelaient tous monseigneur, et ils riaient quand il faisait des contes.

Madame la baronne, qui pesait environ trois cent cinquante livres, s'attirait par là une très grande considération, et faisait les honneurs de la maison avec une dignité qui la rendait encore plus respectable. Sa fille Cunégonde, âgée de dix-sept ans, était haute en couleur, fraîche, grasse, appétissante. Le fils du baron paraissait en tout digne de son père. Le précepteur Pangloss était l'oracle de la maison, et le petit Candide écoutait ses leçons avec toute la bonne foi de son âge et de son caractère.

Pangloss enseignait la métaphysico-théologo-cosmologonologie. Il prouvait admirablement qu'il n'y a point d'effet sans cause, et que, dans ce meilleur des mondes possibles, le château de monseigneur le baron était le plus beau des châteaux et madame la meilleure des baronnes possibles.

« Il est démontré, disait-il, que les choses ne peuvent être autrement : car, tout étant fait pour une fin, tout est nécessairement pour la meilleure fin. Remarquez bien que les nez ont été faits pour porter des lunettes, aussi avons-nous des lunettes. Les jambes sont visiblement instituées pour être chaussées, et nous avons des chausses. Les pierres ont été formées pour être taillées, et pour en faire des châteaux, aussi monseigneur a un très beau château ; le plus grand baron de la province doit être le mieux logé ; et, les cochons étant faits pour être mangés, nous mangeons du porc toute l'année : par conséquent, ceux qui ont avancé que tout est bien ont dit une sottise ; il fallait dire que tout est au mieux. »

Candide écoutait attentivement, et croyait innocemment ; car il trouvait Mlle Cunégonde extrêmement belle, quoiqu'il ne prît jamais la hardiesse de le lui dire. Il concluait qu'après le bonheur d'être né baron de Thunder-ten-tronckh, le second degré de bonheur était d'être Mlle Cunégonde ; le troisième, de la voir

tous les jours ; et le quatrième, d'entendre maître Pangloss, le plus grand philosophe de la province, et par conséquent de toute la terre.

[...] ; et tout fut consterné dans le plus beau et le plus agréable des châteaux possibles.

Pour une lecture littéraire de ce chapitre d'exposition, les élèves sont invités à découvrir les éléments de l'incipit: les personnages , le cadre spatio- temporel, etc. Après cette phase exploratoire où les élèves lecteurs auraient mené des discussions entre pairs , ils passeront à la présentation des personnages en précisant leurs noms, statuts, fonctions et liens , en brossant leurs portraits physique et /ou moral . La subjectivité des sujets lecteurs peut entrer en résonance avec la subjectivité du conteur ou narrateur, qui décrit les personnages de manière subjective, et qui est omniprésent à travers la marque de personne "je" en plus des modalisateurs. De façon à donner leurs premières impressions sur ces personnages. Ils présenteront également le cadre spatial, l'action se déroule en « Westphalie » dans un « château ».Quant au cadre temporel, il n'ya pas de référence dans le récit, la situation paraît éternelle .

A partir de leurs savoirs et de leur mémoire de lecteurs , les élèves seraient en mesure de déceler les éléments propres au conte traditionnel qui figurent dans ce conte philosophique: la formule du début « Il y avait», l'histoire se passe dans un château, tout semble parfait. Le narrateur présente le cadre et les personnages comme idéaux : vocabulaire mélioratif , superlatifs hyperboliques.

Dans la perspective du mouvement oscillatoire, une lecture distanciée engage le lecteur dans une activité intellectuelle qui comporte une grande part d'élaboration. Il est donc appelé à dégager dans le récit, ce qui montre que c'est un conte philosophique. Si l'incipit de Candide semble correspondre à un incipit de conte traditionnel, l'ironie du texte remet en question les apparences du monde présenté et met en avant le projet critique de Voltaire. Nous pouvons leur

proposer comme tâche collaborative de: - repérer les moyens employés dans l'incipit pour critiquer la noblesse. - repérer les moyens utilisés pour critiquer la philosophie optimiste.

Nous veillerons à ce que la médiation de l'enseignant soit propice à l'explication et à l'étayage de certains aspects socioculturels, philosophiques qui sont nécessaires pour réussir la tâche. Le travail de groupe est intéressant dans la mesure où il permet aux élèves lecteurs de co-construire du sens en complétant les propositions des uns et des autres.

La littératie, comme moyen pour engager les élèves dans un projet de lecture - écriture d'un début de conte (situation initiale et événement perturbateur) à visée critique, nous paraît pertinent car non seulement ils vont interpréter le texte , mais en plus ils vont s'investir dans l'écriture d'un genre de récit alliant certains éléments du conte traditionnel et quelques aspects de la satire sociale.

Scénario 3: Chapitre III de Candide

Objectifs: - suivre les péripéties de Candide (héros démystifié ou anti héros)
- Analyser la vision ironique de la guerre
- Dégager les moyens mis en œuvre par Voltaire pour la dénonciation : (la description réaliste, l'ironie, la critique déguisée).

Chapitre III

Comment Candide se sauva d'entre les Bulgares, et ce qu'il devint

Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées. Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons, formaient une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer. Les canons renversèrent d'abord à peu près six mille hommes de chaque côté ; ensuite la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface. La baïonnette fut aussi la raison suffisante de la mort de quelques

milliers d'hommes. Le tout pouvait bien se monter à une trentaine de mille âmes. Candide, qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque. Enfin, tandis que les deux rois faisaient chanter des Te Deum chacun dans son camp, il prit le parti d'aller raisonner ailleurs des effets et des causes. Il passa par-dessus des tas de morts et de mourants, et gagna d'abord un village voisin ; il était en cendres : c'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé, selon les lois du droit public. Ici des vieillards criblés de coups regardaient mourir leurs femmes égorgées, qui tenaient leurs enfants à leurs mamelles sanglantes ; là des filles éventrées après avoir assouvi les besoins naturels de quelques héros rendaient les derniers soupirs ; d'autres, à demi brûlées, criaient qu'on achevât de leur donner la mort. Des cervelles étaient répandues sur la terre à côté de bras et de jambes coupés.

Candide s'enfuit au plus vite dans un autre village : il appartenait à des Bulgares, et des héros abares l'avaient traité de même. Candide, toujours marchant sur des membres palpitants ou à travers des ruines, arriva enfin hors du théâtre de la guerre, portant quelques petites provisions dans son bissac, et n'oubliant jamais Mlle Cunégonde. Ses provisions lui manquèrent quand il fut en Hollande ; mais ayant entendu dire que tout le monde était riche dans ce pays-là, et qu'on y était chrétien, il ne douta pas qu'on ne le traitât aussi bien qu'il l'avait été dans le château de monsieur le baron avant qu'il en eût été chassé pour les beaux yeux de Mlle Cunégonde.

Réactions de lecteurs

La lecture littéraire a pour but principal la compréhension d'un discours de l'œuvre ou du texte. Elle l'explore en vue de se représenter les enjeux symboliques et anthropologiques dont l'œuvre littéraire est détentrice. Elle s'appuie sur les réactions des lecteurs, ainsi nous mettons en route l'activité de lecture en recueillant à partir des effets de lecture spontanés des élèves, leurs premières réactions; les amorces de compréhension sont ainsi enclenchés par les

effets psychologiques qu'ils éprouvent face au texte. Ils mobilisent en priorité des attitudes de participation émotionnelle qui activent d'emblée une part essentielle de leur subjectivité.

En s'appuyant sur les échos, les résonances que l'œuvre a suscités, les sujets lecteurs sont appelés à verbaliser et à mettre en discours leurs réactions personnelles : ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, ce qui les choque, ce qui attire leur attention. Ce faisant, l'action des sujets sera manifestée à travers l'affirmation de leurs étonnements, leurs savoirs, leurs mémoires et leur culture.

Construction du sens

Parce qu'elles rejoignent l'imaginaire de chacun, les fictions suscitent l'investissement projectif et l'implication du lecteur dans ce que sa lecture énonce. En même temps, le regard à distance qu'autorise la figuration, crée un espace de questionnement sur les motivations, les choix, les valeurs qui informent l'agir des personnages. C'est donc la culture, le savoir, la mémoire qui constituent les fondements des raisonnements grâce auxquels les lecteurs bâtissent du sens.

L'élève est ici invité à explorer "les replis du texte" pour reprendre l'expression de Tauveron, s'adonnant à un travail de distanciation et de rationalisation, il ne renonce pas à ses perceptions subjectives, mais il les met en attente pour y revenir après conformément à la perspective du va- et- vient dialectique de Dufays. En binôme ou en petit groupe, nous invitons les lecteurs apprenants à dégager les moyens mis en œuvre pour dénoncer les horreurs de la guerre, en se situant successivement sur le plan thématique (champs lexicaux) et sur le plan de la progression (repérer et saisir des syntagmes, des phrases, puis des unités discursives plus larges représentant le tableau sanglant). Nous pouvons aussi leur demander de repérer les éléments antithétiques dans le récit: harmonie/ enfer, boucherie /héroïque et de dégager la fonction de ces figures de

style (antithèse/oxymore) dans la description. Pour chaque tâche , l'enseignant peut attirer l'attention des élèves lecteurs sur les stratégies à mobiliser(élaboration , attention sélective, regroupement, déduction- induction). Après quoi, les discussions entre pairs seraient l'occasion de construire ou de co-construire du sens.

Interprétation

Il n'y a pas d'acte de lecture possible sans la coopération interprétative du lecteur. les sujets lecteurs sont invités à interpréter le texte, c'est à- dire à donner un supplément de sens au sens déjà construit. Les réactions premières pourraient participer à l'élaboration de la signification si elles sont motivées et nuancées. Le travail collaboratif dans cette phase est d'une grande importance , car c'est à travers les échanges verbaux, les confrontations et les comparaisons que les interprétations sont validées au sein d'une communauté de lecteurs. Pour ce faire, elles peuvent se fonder à la fois sur des savoirs communs « externes » au texte (relatifs à la biographie de l'auteur, à l'histoire littéraire, aux intertextes, etc.) et sur des expériences personnelles (liées aux événements de leur vie, à leurs rencontres, à leurs lectures, etc.) : lecture commune et lecture subjective sont donc appelées ici à se conjuguer de manière explicite.

La littérature, la fiction plus précisément proposent au lecteur une sorte de laboratoire pour expérimenter ses rapports avec le monde du texte, d'entrer dans un face à face conflictuel entre l'idéal du Moi et les lois du monde. Par le biais de la démarche herméneutique , la lecture littéraire serait alors l'occasion d'un débat pour expliciter les valeurs impliquées dans l'œuvre: guerre/ paix, Mal/ bien. A travers ce débat, les élèves lecteurs porteront un jugement critique sur la philosophie optimiste, si « tout va bien dans le meilleur des mondes possibles » comme le dit Pangloss, il n'y aura pas de guerre.

L'activité interprétative peut aussi porter sur les personnages (les rois , Candide l'anti- héros ou le héros démystifié., ...) des débats anthropologiques, éthiques, esthétiques, soulevés par le discours de l'œuvre feront l'objet de questionnements et de raisonnements.

Evaluation

Evaluer le texte, consiste à porter un jugement sur la portée du sens qui a été compris et interprété. Et, comme pour le sens, les valeurs que l'élève attribuera au texte seront tour à tour subjectives et intersubjectives , un objectif clé de la formation étant d'apprendre à passer des unes aux autres tout en reconnaissant leur importance à toutes deux.

Scénario 4: L'excipit de Candide

Objectifs: - Etudier les caractéristiques d'un excipit

- Analyser les valeurs et la morale de la fin du conte

CHAPITRE 30

CONCLUSION

Candide, en retournant dans sa métairie, fit de profondes réflexions sur le discours du Turc. Il dit à Pangloss et à Martin : « Ce bon vieillard me paraît s'être fait un sort bien préférable à celui des six rois avec qui nous avons eu l'honneur de souper. -- Les grandeurs, dit Pangloss, sont fort dangereuses, selon le rapport de tous les philosophes : car enfin Églon, roi des Moabites, fut assassiné par Aod ; Absalon fut pendu par les cheveux et percé de trois dards ; le roi Nadab, fils de Jéroboam, fut tué par Baaza ; le roi Éla, par Zambri ; Ochosias, par Jéhu ; Athalia, par Joïada ; les rois Joachim, Jéchonias, Sédécias, furent esclaves. Vous savez comment périrent Crésus, Astyage, Darius, Denys

de Syracuse, Pyrrhus, Persée, Annibal, Jugurtha, Arioviste, César, Pompée, Néron, Othon, Vitellius, Domitien, Richard II d'Angleterre, Édouard II, Henri VI, Richard III, Marie Stuart, Charles Ier, les trois Henri de France, l'empereur Henri IV ? Vous savez... -- Je sais aussi, dit Candide, qu'il faut cultiver notre jardin. -- Vous avez raison, dit Pangloss : car, quand l'homme fut mis dans le jardin d'Éden, il y fut mis ut operaretur eum, pour qu'il travaillât, ce qui prouve que l'homme n'est pas né pour le repos. -- Travaillons sans raisonner, dit Martin ; c'est le seul moyen de rendre la vie supportable. »

Toute la petite société entra dans ce louable dessein ; chacun se mit à exercer ses talents. La petite terre rapporta beaucoup. Cunégonde était à la vérité bien laide ; mais elle devint une excellente pâtissière ; Paquette broda ; la vieille eut soin du linge. Il n'y eut pas jusqu'à frère Giroflée qui ne rendît service ; il fut un très bon menuisier, et même devint honnête homme ; et Pangloss disait quelquefois à Candide : « Tous les événements sont enchaînés dans le meilleur des mondes possibles ; car enfin, si vous n'aviez pas été chassé d'un beau château à grands coups de pied dans le derrière pour l'amour de Mlle Cunégonde, si vous n'aviez pas été mis à l'Inquisition, si vous n'aviez pas couru l'Amérique à pied, si vous n'aviez pas donné un bon coup d'épée au baron, si vous n'aviez pas perdu tous vos moutons du bon pays d'Eldorado, vous ne mangeriez pas ici des cédrats confits et des pistaches. -- Cela est bien dit, répondit Candide, mais il faut cultiver notre jardin. »

Avant d'entamer l'étude de l'excipit ou la clôture du conte, nous invitons l'élève lecteur à réfléchir sur le titre de l'ultime chapitre, *conclusion*. A quoi s'attendent-ils dans cette dernière phase du récit?

- L'attente d'une évolution, depuis ce que concluait Candide au début (incipit, ligne 43 éd Bordas : "Il concluait qu'après le bonheur d'être né baron de Thunder-ten-tronckh, le second degré de bonheur était d'être Mlle Cunégonde ; le troisième, de la voir tous les jours ; et le quatrième, d'entendre maître

Pangloss, le plus grand philosophe de la province, et par conséquent de toute la terre").

- L'attente de révélations définitives
- La morale de l'histoire.

Après quoi, nous passerons à l'étude de l'excipit. La lecture du passage retenu, qui représente le dénouement et la situation finale fera l'objet de discussions littéraires. Chaque groupe de discussions présentera les éléments qu'il considère pertinents dans la clôture.

Mais cela n'empêche pas de faire des retours en arrière pour parler des rencontres déterminantes, après l'Eldorado, qui ont préparé ce dénouement: **Chapitre XX**, Candide rencontre Martin qui est l'antithèse de Pangloss, pour qui tout est mal. **Chapitre XXV**, Candide rencontre Pocouranté ; riche et comblé par la vie mais n'est pas heureux. **Chapitre XXVI**, Candide rencontre les rois déçus qui incarnent le malheur de ceux qui avaient tous les privilèges sur terre, mais qui ont tout perdu. Il arrive à la conclusion que ce ne sont pas les garants du bonheur puisqu'on peut tout perdre. **Chapitre XXX**, Candide rencontre un derviche, le meilleur philosophe de la Turquie, qui va répondre aux questions de métaphysique de Pangloss. Il représente la posture de la résignation. **Ensuite** dans le même chapitre, Candide rencontre un vieillard musulman heureux qui vit en autarcie et énonce une vérité importante : « Le travail éloigne de nous trois grands maux : l'ennui, le vice, et le besoin ».

On veillera à ce qu'il y ait échange entre les groupes, un travail de confrontation peut porter sur les raisonnements des uns et des autres, de façon à mettre en perspective une vision critique. Dans cette optique, la distanciation, comme mode de lecture est de mise : l'histoire se fait spectacle, l'émotion jeu d'esprit.

De ce spectacle peuvent surgir des repères qui sont spécifiques au genre; **la formule classique par laquelle débute le conte : « Il y avait en Westphalie » nous laisse en attente d'une clôture classique , une fin heureuse où tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.** Or, cet horizon est trompé : il y a une régression spatiale, du château à la métairie. L'installation dans le jardin marque la fermeture de l'espace géographique. De même qu'il y a dégradation sociale: Cunégonde, fille du baron est devenue pâtissière. Mais il faut souligner que ce n'est pas un conte ordinaire, il s'agit d'un conte philosophique et c'est ce qui fait toute la différence.

On mettra l'accent sur l'évolution des protagonistes;

- **Candide apparaît mûri. Il a tiré profit de ses expériences, de son voyage initiatique et de ses observations.** Il a en plus acquis de l'autorité, et il peut même juger de lui-même.

En confrontant *la situation initiale* avec *la situation finale*, on notera la transformation:

- Au château la situation du héros se définit par ses relations au baron, à Cunégonde et à Pangloss, triade symbolique des bonheurs auxquels il aspire. Un rêve de puissance " être né baron de Thunder-ten-tronckh"(être le jeune baron et non un bâtard), un rêve d'extase amoureuse "être mademoiselle Cunégonde ou la voir tous les jours", un rêve de savoir absolu sur le monde " entendre maître Pangloss, le plus grand philosophe de ... toute la terre ".
- Au jardin Candide est affranchi de cette triple dépendance; il chasse le fils du baron comme il avait été chassé par le père, il ne désire plus Cunégonde "Candide, dans le fond de son cœur, n'avait aucune envie d'épouser Cunégonde". Et la science de Pangloss n'a plus rien d'admirable à ses yeux, Candide est devenu philosophe. D'après Voltaire, un philosophe est quelqu'un qui possède un esprit critique sur un raisonnement qui lui est

propre. Dans cet ultime chapitre , on note un renversement des rôles par rapport à l'incipit, Candide coupe la parole à Pangloss deux fois et c'est lui qui a le dernier mot. **Il prononce la morale finale:** " Il faut cultiver notre jardin".

Candide acquiert une dimension patriarcale car c'est le chef, figure centrale de la communauté, celui dont la parole résume et rassemble, il est désormais le maître financier et intellectuel. Entre la quête sentimentale, l'enquête philosophique et la conquête d'un statut social, Candide a trouvé sa place et sa voie; il renonce donc à toute ambition de pouvoir et de richesse et fonde un nouvel ordre . Candide trouve une paix dans un choix de vie réaliste bien loin des rêves de l'Eldorado.

- **Pangloss contrairement à Candide, n'a pas évolué.** Il s'entête dans des raisonnements qui tournent à vide. Il est incapable de penser par lui-même , son premier raisonnement « les grandeurs sont fort dangereuses» trouve son fondement dans « le rapport de tous les philosophes». Dans le second discours, on voit bien qu'il n a pas renoncé à l'absurdité et à l'incohérence, il use encore de la terminologie optimiste quand il parle du meilleur des mondes possibles: « Tous les événements sont enchaînés dans le meilleur des mondes possibles ; car enfin, si vous n'aviez pas été chassé d'un beau château à grands coups de pied dans le derrière pour l'amour de Mlle Cunégonde, si vous n'aviez pas été mis à l'Inquisition, si vous n'aviez pas couru l'Amérique à pied, si vous n'aviez pas donné un bon coup d'épée au baron, si vous n'aviez pas perdu tous vos moutons du bon pays d'Eldorado, vous ne mangeriez pas ici des cédrats confits et des pistaches» . Ce raisonnement montre toute l'ironie du faux rapport logique; en fait Pangloss n'a jamais été philosophe car il n'est pas apte à modifier son jugement en fonction de son expérience.

- **Cunégonde** était belle et oisive au début du conte. A la fin, elle était laide mais devint une excellente pâtissière ; le travail compense sa laideur.

Dans ce tableau final, une attention particulière sera portée aux valeurs véhiculées . Les élèves lecteurs sont donc invités à participer à des débats anthropologiques, philosophiques, éthiques, esthétiques que le conte soulève.

On pourra focaliser sur:

- **Le travail** , le verbe « travailler » et « cultiver » viennent deux fois dans le texte. Qualifié de louable dessein, le travail apparaît comme une compensation, une source de bonheur . Les activités exercées par chacun des personnages au service de toute la communauté sont mises en valeur «frère Giroflée fut un très bon menuisier et même devint honnête homme» , cela montre l'orientation claire de Candide vers les vertus du travail .
- **la sagesse** , on note le triomphe de la sagesse du jardinier turc qui est heureux. Selon la formule de ce vieillard, le travail a trois vertus : métaphysique (philosophique), morale, économique « le travail éloigne de nous trois grands maux, l'ennui, le vice, et le besoin ». Ainsi, les personnages deviennent meilleurs grâce au travail (Giroflée devint « honnête homme »), et la métairie permet d'être à l'abri du besoin : « la petite terre rapporta beaucoup ».

Candide montre sa **préférence pour une vie simple**, après de profondes réflexions il conclut: « Ce bon vieillard me paraît s'être fait un sort bien préférable à celui des six rois ». Il renonce donc à toute ambition de pouvoir et de richesse , après tout l'argent et la grandeur ne font pas le bonheur; toutes les grandeurs sont éphémères(cf. au chapitre XXVI : les rois déchus) . **Une vie modeste et réglée est préférable à celle d'un roi.**

Pour clôturer, on demandera aux élèves lecteurs de réfléchir à la morale du conte . Le projet de lecture d'une œuvre n'a de sens, de valeur que s'il assume l'exigence de comprendre la portée symbolique d'une œuvre littéraire, les questions qu'elle adresse aux lecteurs, les résonances sensibles et intellectuelles qu'elle peut faire naître en chacun en interagissant avec son expérience, ses idées, sa sensibilité. Ainsi, on pourra mettre en relation des réseaux de significations de la formule finale:

- «Il faut : conviction ou constat pessimiste d'une nécessité ? l'homme doit travailler pour survivre.
- cultiver: travailler , enrichir (idée de civilisation)
- notre: insistance sur le caractère communautaire
- jardin » : au sens propre (domaine de l'agriculture (métairie, terre confiée à l'homme)) , au sens figuré jardin personnel aussi esprit , monde, jeu de mots avec l'idée du « jardin d'Eden » représenté par la vie .

« Cultiver son jardin » signifie travailler socialement, travailler intérieurement son raisonnement ainsi que sa pensée. Cela veut également dire se cultiver intellectuellement. Il faut donc cultiver sa personnalité, ses talents, son esprit critique pour progresser moralement et abandonner l'optimisme béat qui consiste à ne rien voir pour rester heureux . Candide comprend définitivement que la réalité diffère du rêve et que le monde n'est pas à l'abri du mal comme le soutenait si bien son précepteur Pangloss. Candide s'affirme et ose contredire la philosophie de l'optimisme selon laquelle «Tout est bien dans le meilleur des mondes». De cette aventure, il retient donc une morale simple et sage, reposant sur le travail.

Sagesse pratique: Il faut travailler à l'amélioration du monde.

Chapitre 8. Le roman maghrébin « Il était une fois un vieux couple heureux » de Mohammed Khair-Eddine

Scénario 1: Le titre

Objectifs: - Interpréter les éléments du titre.

- Emettre des hypothèses sur le contenu du roman

Réfléchir sur le titre du roman est important pour introduire le roman et son contenu . Il s'agit dans ce premier abord d'interpréter ses composantes :

- La formule du début, il était une fois, donne l'impression qu'il s'agit d'un conte magique.
- Un vieux couple heureux , le conte relate une histoire fabuleuse d'un couple qui fût heureux malgré sa vieillesse.

Le titre peut faire l'objet de plusieurs hypothèses de lecture, les élèves lecteurs feront part de leur horizon d'attente. A quoi s'attendent-ils dans le récit? Les éléments du bonheur annoncés dans le titre renvoient- ils à un récit décrivant un monde idéal?

Cette phase pré- introductrice met les apprenants en situation de spéculation sur le pluriel des sens possibles et ouvre la brèche à leur imaginaire.

Nous tenons à préciser que nous allons aborder l'œuvre selon quelques angles d'attaque , nous avons choisi une lecture qui se donne pour but de comprendre et d'interpréter des éléments(événements, thèmes, faits sociaux, points de vue, interculturel) porteurs de significations. Du reste, plusieurs pistes peuvent faire l'objet de scénarios pédagogiques.

Scénario 2: Le regard de l'autre

Objectifs:- Dégager la fonction de « témoin de la société » remplie par le roman

- Reconnaître des faits historiques dans le passage
- Comprendre le regard du narrateur sur ces faits

Il but son thé à petites gorgées, fuma plusieurs cigarettes. Cette brusque escapade dans le passé avait rouvert certaines plaies qu'il croyait cicatrisées depuis longtemps. Il se revit errant de ville en ville à la recherche d'un travail, mais il n'y avait rien. La misère régnait partout et une grande épidémie de typhus emportait les plus faibles. Seuls les Européens étaient soignés à temps. Cette maladie sévissait surtout dans le peuple, chez *les indigènes* comme on les appelait alors. Il y avait des poux partout. Chez les Européens, les poux n'existaient pas. Certains esprits moqueurs disaient: «**Qui n'a pas de poux n'est pas musulman...** » Les français vivaient dans la propreté tandis que les indigènes s'entassaient les uns sur les autres dans des gourbis confinés. Plusieurs années de sécheresse avaient appauvri la campagne jadis riche en céréales qu'on exportait vers l'Europe. Maintenant, les paysans se nourrissaient de racines et de tubercules, eux aussi très rares. Les morts se chiffraient par milliers: « **C'est la racaille qui crève, disait-on. Bon débarras!** » Les colons récupéraient ainsi les terres abandonnées. Ils foraient des puits, plantaient des orangers, semailent du blé. Ils prospéraient sur ces terres qui n'avaient vu que des cadavres. Les humbles fellahs d'autrefois se voyaient contraints de travailler au service des nouveaux maîtres pour survivre. Ceux qui avaient eu la chance d'être engagés pouvaient compter sur l'aide du maître. Ils étaient alors pris en charge, soignés, bien nourris et ils pouvaient échapper au sort tragique qui décimait les gens des *noualas* et autres hameaux qu'on finissait par désertier pour fuir une mort certaine. Des masses d'hommes envahissaient les villes et se retrouvaient parqués dans des bidonvilles déjà surpeuplés. Rares étaient ceux qui travaillaient. En Europe, la Guerre durait depuis deux ans. Seules les usines d'armement allemandes fonctionnaient. La France était sous la botte nazie, mais les autorités coloniales, qui étaient Vichystes, envoyaient tout en métropole. Il n'y avait donc rien à manger pour les autochtones. Avec le débarquement Américain de 1942 qui cloua au sol la flotte aérienne française fidèle au maréchal Pétain, les choses se remirent à fonctionner à peu près normalement.

On ouvrit des chantiers, le dollar coula à flot. Les bases militaires américaines employant beaucoup de Marocains, l'arrière-pays en profita. On soignait les malades. Du jour au lendemain, le typhus disparut. Et, comme par hasard, la pluie se remit à tomber. Les campagnes reverdirent. On se remit à procréer. L'armée française engagea des jeunes qu'on envoya sur les fronts d'Europe, en Italie et ailleurs. On rendit hommage à la bravoure du Marocain tout en oubliant qu'on l'avait jusque-là méprisé. On promit même l'indépendance à Mohammed V, lorsque la Guerre serait finie, mais on oublia ce serment. L'euphorie des lendemains de la Guerre était telle qu'on recommença à traiter le colonisé de sous-homme, de turbulent et d'ignorant congénital. D'arriéré pathologique, en quelque sorte. Le Marocain ouvrit des écoles privées pour instruire ses enfants. Il lutta fermement pour sa liberté. Les prisons étaient pleines à craquer de résistants. Les exécutions sommaires étaient monnaie courante. On en était là au moment où le Mokhazni était venu se renseigner sur les fugitifs recherchés par la police. Bouchaïb l'avait renvoyé sans autre forme de procès. Ils étaient bel et bien au village. Ils se rendaient même au souk de temps en temps, mais ils savaient se fondre dans la foule et disparaître au bon moment. On entendait depuis quelques jours l'explosion de mines... C'était l'un de ces recherchés qui brisait un flanc de la montagne pour agrandir sa maison. Il avait besoin de pierre pour cela. Il avait réussi le tour de force de se faire délivrer par le capitaine commandant du canton une autorisation d'achat d'explosifs. Il avait dû fournir une fausse identité sans doute. Ou soudoyer un fonctionnaire... Nul n'en savait rien. Bouchaïb, qui allait chez lui pour écouter la radio, la seule radio du village, était au courant de ce qui se passait dans les villages du Nord. Chaque jour, des traîtres étaient exécutés, des bombes explosaient dans les marchés européens et aux terrasses de certains cafés à l'heure de l'apéritif. Des journaux interdits se vendaient sous le manteau. On écoutait comme une parole sacrée *La Voix des Arabes* émise depuis Le Caire. On avait le moral car on estimait qu'on pouvait gagner.

Nous proposons d'entrer dans la lecture de cet extrait à partir des pensées et du regard du personnage principal Bouchaïb faisant retour sur des souvenirs douloureux. La lecture fine et interprétative de ce passage permettra de soulever plusieurs questions se rapportant : à l'histoire du Maroc (période de colonisation), au regard du narrateur sur les événements relatés et son implication .

On insistera sur la manière dont Bouchaïb rapporte les faits et comment il dépeint un tableau où sont mêlés la critique et l'humour grinçant. On soulignera la connotation du terme " indigènes" employé par les français pour désigner les colonisés;" *les indigènes* comme on les appelait alors " "traiter le colonisé de sous- homme, de turbulent et d'ignorant congénital. D'arriéré pathologique, en quelque sorte". Dans l'optique de la perspective dialectique de la lecture littéraire , l'investissement subjectif des sujets lecteurs est requis; en donnant sens et interprétant cette qualification. En portant également leurs jugements sur l'attitude du colonisateur: « **C'est la racaille qui crève, disait-on. Bon débarras!** »

On pourrait les inviter à débattre du regard de l'autre, notamment le regard du colonisateur français vis à vis des Marocains et faire ressortir les aspects égocentriques qui régnaient à l'époque : colonisateur/ colonisé, dominant/ dominé, civilisé/arriéré, ignorant, homme/ sous homme.

De même que la lecture critique est requise dans le repérage:- des éléments antithétiques dans le récit.

Tableau n°13 : *Eléments antithétiques dans le récit*

Les indigènes	Les français
La misère... Il n'y avait rien à manger	Ils prospéraient sur ces terres...Les autorités coloniales envoyaient tout en métropole
une grande épidémie de typhus	Seuls les européens étaient soignés à temps
Il y avait des poux partout	Chez les européens, les poux n'existaient pas
Les indigènes s'entassaient les uns sur les autres dans des gourbis confinés	Les français vivaient dans la propreté

- des moyens mis en œuvre par le narrateur dans le récit qui montrent son implication et dévoilent sa position :

- Les images négatives de la colonisation sur les paysans ;
- l'humour : «**Qui n'a pas de poux, n'est pas musulman...** »;
- L'emploi d'un lexique mélioratif et péjoratif des deux communautés.

Après ces tâches de repérage , de regroupement et de mise en relation, les groupes de discussion littéraire verbalisent leurs pensées , échangent leurs opinions et partagent leur expérience de lecture.

Scénario 3: La culture berbère

Objectifs: - Identifier la valorisation de la culture berbère par le narrateur
- Comprendre la valeur ethnographique de l'œuvre

Extrait du chapitre VI pp. 43-44

- Chacun a son point de vue. Le tien n'est pas dénué de sens. Mais ces femmes se vantent de vivre mieux en ville qu'ici. Là- bas elles portent de l'or. N'as- tu pas vu qu'elles ressemblent à des bijouteries ambulantes? Si un voleur les dépouillait, ce serait un homme riche.

- Tout ca, c'est du tape-à -l'œil, dit la vieille.

- Du tape-à -l'œil? Hé! C'est de l'or sonnante et rébuchant. Je te répète que ces parvenues portent sur elles de vraies fortunes. As-tu ,toi, un seul bijou en or?

- Non

- Eh bien! Tu vois la différence.

- Non, je ne vois pas. Je suis mieux ainsi. Pourquoi m'exhiber comme une moins-que- rien? C'est de la vanité, de l'ostentation, que sais-je? Je n'ai jamais eu que des bijoux en argent pur. C'est noble et c'est berbère. D'ailleurs , j'ai des pièces rares qui valent plus cher qu'un bijou en or tout neuf. Mes parures ont une histoire tandis que ce que portent ces parvenues, comme tu dis, n'en a aucune. Est-ce vrai?

Extrait du chap. XIV pp.91-92

- Bon... Remercie ton ami. Mais c'est de l'Ahwach à la radio !Il est magnifique. Ici, on ne danse plus, on ne chante plus comme autrefois. Il n' y a même plus de fêtes collectives.

- Ici, il n'y a plus rien, dit le vieux. Les traditions sont mortes et enterrées. Mais il y a encore des villages où l'on danse et chante pendant les fêtes saisonnières et autres. Des villages où les gens vivent les uns près des autres, où tous s'entraident. Ici, chacun fuit l'autre.

- Où se trouvent donc ces fameux villages?

- Dans la montagne, par là, répondit le vieux en faisant un geste circulaire comme pour désigner les lieux en question. Là- bas, il n'y a pas de gens riches, tous sont égaux.

- Parce que tu penses que c'est à cause des riches qu'il n'y a plus rien ici?

- Certainement! Les riches se veulent résolument modernes, actuels. Ils n'ont pas besoin de l'Ahwach, pas besoin de fêtes populaires, ni de ces chants et de ces danses qui durent toute la nuit.

- Je m'en souviens. Et qu'est- ce qu'il y a aujourd'hui?

- Il y a la télévision, la voiture, les femmes et l'argent.

- Ho! On n'a pas tout ça, nous.

- Nous, on a maintenant une radio.

Ils rirent.

- bon! Tu n'écris pas?

- Je vais écrire. Mais prépare-moi d'abord un bon thé à l'absinthe. Tiens, prends ce paquet de thé et mélange- le avec l'autre qui est dans la boîte métallique.

- Je fais ça tout de suite et après je vais cuisiner. Qu'est- ce que tu voudrais?

- Un couscous aux navets, dit-il.

Extrait du chap. XXIII pp.127-128

- Je dois encore avoir des cahiers vierges quelque part, je pense.

- Il n'y en a plus, dit la vieille. Tu te souviens, je t'en avais montré un que les rats avaient largement entamé. Tu l'as jeté au feu. C'était le dernier.

- J'en achèterai demain. De toute façon, je n'écris rien aujourd'hui. La poésie demande du temps. Et puis, attendons de voir un peu le résultat de ce que j'ai déjà fait.

Elle ne dit rien. elle ne comprenait rien à ces choses. Fors la cuisine et la vie courante en général, tout le reste était nébuleux pour elle. Cependant, elle aimait écouter de la poésie et elle était fière de son homme, ce qui la rendait encore plus heureuse.

- J'ai cependant le titre d'un futur poème dans la tête. C'est Tislit Ouaman(la fiancée de l'eau ou l'arc-en-ciel, en berbère). Mais de là à le produire...

Le vieux se tut. Elle le regarda un bon moment, puis elle osa dire:

- C'est un joli titre. Je suis sûre qu'il sera fait dans quelques jours.

- Peut- être. En tout cas, ça travaille dedans, dit-il en tapotant du doigt sur sa tempe. Il y a déjà des images, des lambeaux de vers...Si c'est comme ça que ça se compose , oui, il sera là bientôt, assurément. L'idée elle-même est claire: la fiancée de l'eau perd son ami à cause du soleil. Rendue folle par sa disparition, elle monte au septième ciel, regarde un bon moment l'univers étoilé et noir, puis elle s'élance dans le vide sidéral. Dès lors, il n' y a plus de tonnerre, plus d'orage, aucune averse, aucune ondée. C'est le début d'une longue sécheresse sur terre. Les hommes ont beau faire des prières rogatoires, aucune goutte d'eau ne tombe plus du ciel. Les vallées s'assèchent, les cailloux apparaissent sous l'effet du vent, la désertification prend d'assaut les sols autrefois fertiles...
- Mais c'est inquiétant, dit la vieille.
- Oui, c'est inquiétant. Et je crains que ça ne soit prémonitoire.
- Car tu penses que tu possèdes le don de la divination?
- Tout vrai poète est plus ou moins devin, dit-il, c'est bien connu.

Le choix des extraits implique de pratiquer un découpage selon les objectifs de lecture. Ces passages invitent les élèves lecteurs à l'interprétation des signes porteurs d'une culture, notamment la culture berbère. Le texte littéraire comme moyen de véhiculer une culture, reflète l'intention de son auteur , que le lecteur met en résonance avec ses représentations et ses connaissances. Aussi, nous proposons d'accompagner les extraits ci- dessus de documents audio- visuels , l'outil numérique peut aider énormément les élèves à comprendre certains faits socioculturels spécifiques à cette région du sud du Maroc.

Les passages choisis mettent en valeur le patrimoine culturel berbère , le narrateur se veut gardien de la mémoire et des traditions qui lui sont associées. Interpréter les signes porteurs de la culture en question requiert la mobilisation

des ressources socioculturelles d'une part, et l'investissement des stratégies cognitives et métacognitives d'une autre .

Ainsi en réponse à la tâche : *Repérez dans ces extraits les éléments de la culture berbère ,leurs mises en valeur par le narrateur, en vous appuyant sur des indices textuels(lexicque, figures de style, images...).*

Nous invitons les élèves lecteurs par le biais d'un travail de groupe à procéder par :

- **Regroupement** ; organisation, classification, regroupement des éléments de la culture en question.
- **Déduction/induction**; mise en œuvre consciente de la compréhension à partir d'indices textuels.
- **Inférence**; utilisation de l'information disponible pour deviner le sens ou l'utilisation d'éléments linguistiques, les connaissances préalables du lecteur pour faire des prédictions ou pour remplir l'information manquante; colmater les blancs du texte.
- **Prise de notes**; prise de notes des mots- clés sous forme abrégée.
- **Répétition**; répétition d'un bloc linguistique(mot ou phrase) pendant l'exécution de la tâche.
- **Résumé**; élaboration d'un résumé mental ou écrit des données linguistiques et de l'information présentées dans la tâche.

Et ce, en investissant leurs ressources socioculturelles. Certes les apprenants appartiennent à un ou plusieurs groupes culturels (régionaux, nationaux) ; les représentations de la diversité culturelle(culture Amazigh ou berbère/ culture Arabe/ culture musulmane ou arabo- musulmane) , en termes de différences, d'acceptation ou de rejet par exemple ; la prise de position par rapport à des conflits communautaires comme le racisme ; les stéréotypes

culturels par rapport à des groupes, des pratiques, des classes sociales, etc. influencent la façon d'appréhender les textes .

C'est pourquoi, il est très important au sein du groupe élèves lecteurs de confronter, de comparer , de développer une réflexion "méta" sur le fait culturel; cette "métacognition conscientisable" permet justement aux apprenants d'améliorer leurs capacités à exécuter la tâche.

L'accent est résolument mis sur la dimension sociale des apprentissages, d'où l'intérêt que l'on porte aux réflexions collectives, à l'hétéro- régulation et à l'auto-régulation.

Dans la même optique, des stratégies métacognitives sont suggérées aux apprenants:

- **Attention sélective;** attention portée aux aspects spécifiques de l'analyse textuelle.
- **Identification du problème;** identification explicite du point central à résoudre dans une tâche, identification des aspects de la tâche qui freinent la réussite de son exécution.
- **Elaboration;** mise en relation des connaissances antérieures et de l'information nouvelle, mise en relation des différentes parties de l'information nouvelle, élaboration d'associations personnelles porteuses de sens à l'information présentée.
- **Autogestion;** compréhension des conditions qui aident à l'accomplissement d'une tâche et recherche de ces conditions, contrôle de la performance linguistique pour optimiser l'utilisation des acquis préalables.
- **Autorégulation;** vérification ou rectification de la compréhension ou de la performance pendant la tâche.

- **Autoévaluation;** vérification des résultats de la performance et du répertoire linguistique, vérification de l'utilisation de stratégies, ou de la capacité d'exécution de la tâche.

N'oublions pas de préciser que si la distanciation est requise dans l'analyse de ces extraits, elle n'est pas exclusive, la participation est aussi valable.

Les apprenants pourraient s'identifier au personnage principal Bouchaïb, partager ses émotions, aimer les valeurs culturelles de cette région du sud du Maroc : esthétiques(la poésie berbère, la danse Ahwach, les chants), éthiques (il n' y a pas de discrimination sociale: l'égalité) et/ou les valeurs humaines: l'entraide et la solidarité .

Scénario 4: La modernité

- Objectifs:** - Analyser le thème de la modernité sous l'angle de vue du narrateur
- Comprendre la visée philosophique du texte

Dans le roman de Mohammed Khair-Eddine , le thème de la modernité est très présent à côté de la tradition, et ce dans plusieurs passages. Nous avons opté pour les extraits suivants car ils nous semblent vraiment marquants et illustrent la visée philosophique de l'auteur.

Extrait du chapitre V pp 39- 40

La première maison de béton apparut près du cimetière au lendemain de l'indépendance. C'était une nouveauté et son propriétaire, un commerçant de Casablanca, invita tout le village à célébrer cet événement. [...] Comme par hasard, les premières automobiles firent aussi leur apparition. L'ancienne piste fut prolongée de quelques kilomètres pour permettre aux nouveaux riches de se rendre jusqu'à chez eux au volant de leur véhicule. Ils payèrent eux-mêmes des terrassiers qui travaillèrent sans relâche au déblaiement du terrain propre à ce

tracé. Petit à petit , l'aspect des lieux changeait. Les anciennes maisons désertées commençaient à se ruiner. Une pierre tombait, une autre suivait, puis les murs cédaient sous le poids des poutres. Les maisons qui se trouvaient tout en haut du village furent les premières à subir les conséquences directes de cette modernité qui était entrée ici du jour au lendemain, sans crier gare. Des pompes à eau arrivèrent en même temps. On entendait partout leur pétarade. Les femmes ne s'épuisaient plus à tirer l'eau du puits à la force du poignet pour irriguer le potager. Les postes de radio, inexistants jusque-là; cacophonèrent la nuit, couvrant de leurs grésillements les bruits naturels des champs.

Le vieux couple assista sans tristesse à ces événements insidieux qui allaient transformer de fond en comble le paysage. Bouchaïb ne se plaignit pas même de l'intempestive intrusion des radios car ceux qui en possédaient habitaient loin de chez lui. Son havre était resté aussi calme qu'auparavant. En fait, rien ne le gênait de ce qui venait du Nord, bien qu'il continuât à se rendre au souk à dos d'âne alors que des bus faisaient la navette. "Je suis le gardien de la tradition", disait-il quand on abordait ce sujet en sa présence. Et il ajoutait aussitôt: " Tout évolue, sauf les mentalités. L'ennuyeux, c'est qu'elles ont plutôt tendance à empirer."

Extrait du chapitre XXIII p.126

Quelques jours plus tard, le vieux se rendit au magasin du village. Il demanda qu'on lui présentât tous les lecteurs de cassettes disponibles, ce que l'on fit. Alors, il sollicita l'avis du patron, qui s'y connaissait.

- Si tu veux mon avis, prends celui-là . Il enregistre et lit les cassettes, dit le marchand.
- Non, dit le vieux, je préfère seulement les écouter.
- Bon. Celui- ci est parfait dans ce cas, il est japonais.
- Je le prends. Donne-moi aussi des cassettes de Haj Belaïd. Et une lampe à gaz.

On le servit. Il était content de ces deux achats. D'une part, la possession d'un lecteur de cassettes était devenue indispensable, d'autre part, celle d'une lampe à gaz assez puissante remplacerait avantageusement les lampes à carbure de calcium dont la flamme s'éteignit au moindre courant d'air. Sa vieille femme partagea son avis.

- Mais nous nous modernisons en catimini, dit-il.

Ils rirent de ce bon mot adapté à la situation.

- Ce n'est pas en acquérant ces petites bricoles ou même une voiture qu'on est moderne. Il y a toute une éducation à faire avant de prétendre à la modernité. Tout le reste n'est que façade, affirma le vieux.

Extrait du chapitre XXV pp.139-140

- La région a drôlement changé, dit Radwane. On se modernise par ici.

- Oui, mais c'est une modernité fanfaronne, répondit le Vieux. Une couche de mauvaise peinture qui craque vite pour faire apparaître la vraie nature des choses. Les gens de chez nous sont irrespectueux de tout sauf de l'argent. Un jour, ce village, cette vallée ne seront plus qu'un désert. Ce sera triste pour ceux qui n'ont jamais rien eu, même un vêtement décent. La misère que tu as vue en France n'est pas celle d'ici. Notre misère est tenace, elle s'accroche et se reproduit à grande vitesse, comme un microbe. La France, elle, a les capacités pour juguler la sienne, qui n'est après tout, qu'un mauvais quart d'heure à passer. Ici, ce sont des siècles de misère qui se sont ligués pour donner ce que nous voyons aujourd'hui: une misère incurable qui s'amplifie et mine les bases de la société qui la secrète, une société où seul le riche fait ce qu'il veut, va où il veut. La grande masse, elle, tourbillonne et bouillonne au fond d'un gouffre vertigineux. Oui, gare au vertige. Nous sommes au bord d'un gouffre monstrueux. En perdant la tradition, on a aussi perdu le respect de la femme et de l'enfant. Les filles se prostituent, les garçons aussi. Et les enfants croupissent

dans le caniveau. Mais il n' y a rien à faire. Ce sont les mentalités qu'il faudrait changer.

- Ton analyse est juste. Si les mentalités ne changent pas, ça ne s'améliorera pas, dit Radwane.

Avant d'entamer l'analyse proprement dite, nous pouvons commencer par recueillir les représentations des élèves sur la modernité: Que représente pour vous la modernité? Quelle est votre conception de la modernité? Se traduit-elle par un mode de vie ou de pensées?

Cette phase préliminaire ou mise en situation ouvre la brèche aux croyances et conceptions des élèves lecteurs d'un côté, puis permet de préparer le terrain pour l'analyse qui va suivre d'un autre.

Et sous l'angle de vue du narrateur?

En petits groupes, les élèves sont invités à dégager les différents aspects de la modernité dans les extraits proposés:

La première maison de béton, les premières automobiles, des pompes à eau, les postes de radio, des bus faisaient la navette, les lecteurs de cassettes.

une fois ces aspects relevés, on demande aux élèves d'y réagir, de porter leurs jugements, réactions lesquelles vont infléchir les cheminements interprétatifs. L'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle, il est le signe de l'enclenchement du processus de la lecture littéraire. Par la suite, dans l'esprit du mouvement oscillatoire, nous pouvons vaciller du côté de la lecture critique, et demander est- ce que la modernité telle qu'elle est décrite dans le texte correspond aux représentations qu'ils se sont faites au départ ?

La lecture objective leur permet de prendre de la distance par rapport à leurs propres croyances, leurs propres représentations et leur fait découvrir ainsi le monde du texte d' une optique lucide.

Ici on pourra mettre l'accent sur le lien des savoirs sociaux avec des époques, des idéologies, des esthétiques et des milieux différents. Ce qui les conduira à établir des comparaisons entre le milieu rural et le milieu urbain, entre l'époque passée (au lendemain de l'indépendance, telle qu'elle est précisée au début du chapitre V) et l'époque actuelle, entre les valeurs traditionnelles et les valeurs contemporaines . L'ancrage du récit dans l'historique, permettra en même temps aux élèves, de percevoir la nécessité qu'il y a de connaître certains textes et références du passé pour comprendre certains discours actuels.

ce faisant, on sollicitera la participation des élèves lecteurs, en entrant dans un débat sur les valeurs ancestrales et les enjeux des changements socioculturels , à la lumière des faits relatés et des réflexions de Bouchaïb. Car comme le soutient J.-P. Bronckart(2013, p.22) : « La validité éducative générale de la littérature tient à ce que celle-ci est le lieu du débat permanent sur les valeurs de tous ordres qui orientent les activités humaines, et les citoyens en devenir que constituent les élèves doivent être aptes à entrer dans ce débat, à participer à ce travail interprétatif permanent, par lequel se constitue l'autonomie et la socialité des personnes».

Réflexions lesquelles traduisent à travers le discours du personnage du roman Bouchaïb, la visée philosophique de son auteur.

En parlant de la modernité comme invention, changement, comment le vieux juge- t- il ces changements?

" Tout évolue, sauf les mentalités. L'ennuyeux, c'est qu'elles ont plutôt tendance à empirer."

- Ce n'est pas en acquérant ces petites bricoles ou même une voiture qu'on est moderne. Il y a toute une éducation à faire avant de prétendre à la modernité. Tout le reste n'est que façade, affirma le vieux.

- Oui, mais c'est une modernité fanfaronne, répondit le Vieux. Une couche de mauvaise peinture qui craque vite pour faire apparaître la vraie nature des choses. Ce sont les mentalités qu'il faudrait changer."

Quels signes se cachent derrière ce discours?

critique de la société: valeurs et traditions bafouées, inégalités, misère, décadence

la modernité d'ici(du Maroc) est une modernité d'apparence, superficielle, elle n'est que changement du paraître, n'est que consommation des produits de la modernité. En tant que changement ,la modernité doit se faire de l'intérieur, il y a toute une éducation derrière .

Les mentalités ,un mot qui revient dans le discours de Bouchaïb, sont au contraire en déclin : c'est une modernité tournée vers les matérialités au détriment des valeurs humaines. "Les gens de chez nous sont irrespectueux de tout sauf de l'argent " , " En perdant la tradition, on a aussi perdu le respect de la femme et de l'enfant". De surcroît , c'est une modernité accompagnée de décadence dans les mœurs : "Les filles se prostituent, les garçons aussi." Derrière cette modernité se cache la misère et la perte des valeurs et des traditions , aussi met-il en parallèle dans son discours, la modernité avec la misère.

Attirer l'attention des élèves sur le jargon médical employé et les inviter à l'interprétation : " Notre misère est tenace, elle s'accroche et se reproduit à grande vitesse comme un microbe/ une misère incurable qui s'amplifie et mine les bases de la société qui la secrète .

Le tableau décrit à travers ce lexique médical renvoie à l'image d'un cancer qui se métastase, n'est- ce pas là une façon d'emprunter des images à son état de santé au dernier stade ?

A travers cette critique virulente ,comment l'auteur par le discours de son personnage Bouchaïb, met en opposition et dénonce les inégalités sociales?

Tableau n° 14: Inégalités sociales

Les pauvres	Les riches
Ceux qui n'ont jamais rien eu, même un vêtement décent	Une société où seul le riche fait ce qu'il veut, va où il veut
La grande masse, elle, tourbillonne et bouillonne au fond d'un gouffre vertigineux.	

- Quelle mise en garde formule le vieux à la fin?

En perdant nos traditions et valeurs, nous nous trouvons au bord d'un gouffre monstrueux.

- Que préconise-t-il? Il faut changer les mentalités.

Pour synthétiser, les réflexions des élèves lecteurs viendront mettre au point le point de vue du vieux Bouchaïb et prendront position ; pour quelle modernité sont-ils favorables ?

Scénario 5: Le bonheur

Objectif: - Appréhender la notion du bonheur dans l'œuvre

Après avoir lu en intégralité le roman, nous demandons aux élèves d'évaluer le texte, de porter un jugement sur la portée du sens qui a été compris et interprété. Et, d'attribuer au titre les éléments qui y renvoient ; notamment le bonheur du vieux couple ; qu'est- ce qui fait que le vieux couple était heureux?

Nous veillerons à identifier les passages dans lesquels apparaît la conception du bonheur selon le vieux couple:

" Allongé sur un tapis noir rugueux en poils de bouc, le vieux sirotait son verre de thé et fumait ses cigarettes, qu'il roulait lui-même. Ni l'un ni l'autre ne parlaient à ce moment- là. Chacun appréciait ce calme crépusculaire qui baignait les environs d'une étrange douceur et que seul le bruit des bêtes rompait par intermittence... On pouvait manger et passer la nuit sur la terrasse car l'air était agréable et le ciel prodigieusement étoilé; on voyait nettement la voie lactée, qui semblait un plafond de diamants rayonnants. En observant cette fantastique chape de bijoux cosmiques, le vieux louait Dieu de lui avoir permis de vivre des moments de paix avec les seuls êtres qu'il aimât: sa femme,... ." p.8

- Dans ce passage le bonheur est traduit par la douceur, le calme qui règnent dans le milieu où vit le couple et la paix ressentie auprès des êtres aimés.

"Il se sentait en paix avec son âme, heureux et totalement éloigné de certaines vanités terrestres comme de posséder une nichée bruyante et batailleuse qui vous attire surtout les remontrances et la hargne du voisinage. Il n'avait donc jamais envié les pères de famille nombreuse.

- Non !Décidément, je n'envie pas le sort de ces reproducteurs.

- Eh bien, moi, je suis une grand- mère sans petits-enfants, mais je suis heureuse.
p.10

- Le vieux est heureux en dépit de sa stérilité, il vit en paix et sa femme se sent heureuse bien que privée d'enfants.

"Bouchaïb aimait jardiner. Il avait planté des arbres fruitiers: des oliviers, des amandiers, et même un bananier, chose inconnue dans la région . Quand il trouvait un nid dans un arbre, il était heureux. Il considérait les oiseaux qui venaient dans ses champs comme ses protégés... Attendant à sa maison, un petit verger produisait des clémentines, des oranges et des figues, ces petites figues noires dont les merles se régalaient dès qu'elles commencent à mûrir. Bouchaïb permettait à ces oiseaux dont il appréciait le chant de partager sa substance."P.27

- La nature est pour Bouchaïb source de bonheur.

"- On ne connaît pas ça ici, dit la vieille.

- Eh non ! Ici, on est tranquille. On vit avec les saisons et au jour le jour, on apprécie l'instant à sa juste mesure. Chaque minute de la vie compte. N'est-ce pas le bonheur suprême?

- Bien sûr que oui." pp. 28-29

- Le couple éprouve le sentiment de bonheur en goûtant à chaque moment de la vie sans soucis.

"- Je dois t'apprendre une chose, femme, dit le vieux. Une chose très importante. On est heureux ensemble, n'est-ce pas?

- Oui, mais sans enfants...

- Bah! C'est mieux ainsi. Dieu l'a voulu, la lignée est finie. Même des rois ont subi ce sort. J'ai lu les Ecritures et bien d'autres livres, je sais ce que je dis. Sidna Aïssa n'a pas laissé de postérité, Sidna Moussa non plus. Et Sidna Mohammed a perdu l'unique garçon qui lui était né. Il n'a laissé que des filles. Alexandre le grand n'a rien laissé du tout. Il mourut jeune de la malaria contractée dans les marais de l'Indus et ce sont ses généraux qui ont dépecé l'Empire après sa disparition. Il n'a donc laissé que son nom, qui brille toujours comme une étoile vive au firmament du monde. ...Et moi, je suis content de mon sort.

- Mais tu devais me dire quelque chose d'important, lui rappela la vieille.

-Ah oui! Oui... Ce n'est rien. Je veux seulement te dire que ta conversation vaut celle d'un homme sensé. C'est pourquoi ta présence me rassure. Elle est agréable. Tout indique que tu m'étais prédestinée. Dieu veuille qu'on se retrouve dans l'autre monde après le Grand Jugement, car je ne veux d'autre houri que toi. Je ne suis ni un vicieux ni un polygame. On n'a pas de polygames ici mais on a des vicieux. On dit beaucoup de choses à propos d'Untelle ou d'Untel...Moi, je suis fidèle et je n'aime que toi, ma vieille.

Elle rit.

- Tu ne m'en as jamais autant dit.

- C'est fait."

- Le vieux est content de son sort , il se sent heureux malgré sa stérilité. Il aime sa femme et ça le comble.

"Elle alla prendre des braises dans le Kanoun afin d'en remplir un brasero, puis elle s'assit et commença à préparer sous l'œil ébloui du vieux un tagine qu'elle condimenta d'aromates aux fragrances rares. La narine du vieux était titillée par cet agréable fumet. Il en laissa même tomber son porte-plume pour suivre les gestes précis et légers de la vieille femme. Un bonheur ineffable s'exhalait de sa personne.

- C'est une véritable tentation, dit-il. Ton merveilleux travail me distrait du mien. Mais ce que tu fais là, c'est aussi de la poésie.

- Ha?

- Oui, c'est de la poésie. Que Dieu te bénisse." p.66

- Le vieux apprécie le travail de sa femme et le compare à de la poésie.

"Une bruine persistante continua de tomber pendant des jours et des nuits après les grandes averses annonciatrices d'une saison opulente. A chaque accalmie, les gens vaquaient à leurs travaux agricoles. On eut donc presque tout de suite les

premiers légumes d'hiver et le vieux s'en régala abondamment, car il adorait les produits frais de la terre...A la maison tout le monde était heureux."P. 70

- Les éléments de la nature procurent joie et bonheur au vieux couple.

" Elle était visiblement heureuse d'avoir un mari tel que le vieux, qui savait parler aux femmes. Sachant que les autres n'accordaient aucune importance à leurs épouses, avec lesquelles ils ne parlaient que des choses banales, elle était doublement ravie. Pour elle le monde ne s'arrêtait pas à ces montagnes, il était vaste et multiforme." p.77

- Le vieux conversait avec sa vieille épouse comme il l'eût fait avec un homme cultivé, elle était heureuse d'avoir un mari qui lui apprenait tous les mystères du monde par-delà les frontières de son monde limité.

"- En tout cas, tu m'as rendue heureuse. Je suis vieille mais heureuse de vivre ces événements en ta compagnie. J'ai toujours su que tu cachais une grande âme. C'est pourquoi je n'ai jamais souffert avec toi. Il n' y a qu'à écouter les autres femmes pour comprendre...Moi, je n'ai jamais eu à me plaindre de toi.

- Moi non plus, dit le vieux." pp. 124-125

- Le vieux couple vit en harmonie: amour, entente et respect font d'eux un couple heureux.

" Elle ne dit rien. Elle ne comprenait rien à ces choses. Fors la cuisine et la vie courante en général, tout le reste était nébuleux pour elle. Cependant, elle aimait écouter de la poésie et elle était fière de son homme, ce qui la rendait encore plus heureuse. "

- La femme se réjouit du travail de son mari, elle en est fière.

D'après tous les éléments recueillis, trouvez- vous que le couple était heureux?

Comme pour le sens, les valeurs que l'élève attribuera au texte seront tour à

tour subjectives et intersubjectives.

Et pour vous , en quoi réside le bonheur?

Comment trouvez- vous la fin du roman?

Mohammed Khaïr- Eddine nous incite à travailler, ce qui nous rappelle le jardin mythique de Voltaire.

Le travail de la terre inféconde, travailler pour vivre même dans le désert le plus aride est l'unique solution . *"Heureux celui qui, comme l'Ecclésiaste, est revenu de tout. Il reste tranquille , il attend ce que Dieu lui a promis et il travaille pour vivre là où il se trouve."* (pp152-153)

Chapitre 9: Un roman réaliste : *Le père Goriot*, Honoré de Balzac

Nous précisons au début du module que ce roman fait partie de la Comédie humaine de Balzac .

Scénario 1: La pension de Mme Vauquer

Extrait du chapitre I

Objectifs: - Analyser la description et ses fonctions dans le roman réaliste
- Déterminer le point de vue adopté et la perspective narrative

« Cette première pièce exhale une odeur sans nom dans la langue, et qu'il faudrait appeler l'*odeur de pension* . Elle sent le renfermé, le moisi, le rance; elle donne froid, elle est humide au nez, elle pénètre les vêtements; elle a le goût d'une salle où l'on a dîné ; elle pue le service, l'office, l'hospice. Peut-être pourrait-elle se décrire si l'on inventait un procédé pour évaluer les quantités élémentaires et nauséabondes qu'y jettent les atmosphères catarrhales et *sui generis* de chaque pensionnaire, jeune ou vieux. Eh bien! malgré ces plates horreurs, si vous le compariez à la salle à manger, qui lui est contiguë , vous trouveriez ce salon élégant et parfumé comme doit l'être un boudoir. Cette salle, entièrement boisée, fut jadis peinte en une couleur indistincte aujourd'hui, qui forme un fond sur lequel la crasse a imprimé ses couches de manière à y dessiner des figures bizarres. Elle est plaquée de buffets gluants sur lesquels sont des carafes échanrées, ternies, des ronds de moiré métallique, des piles

d'assiettes en porcelaine épaisse, à bords bleus, fabriquées à Tournai. Dans un angle est placée une boîte à cases numérotées qui sert à garder les serviettes, ou tachées ou vineuses, de chaque pensionnaire. Il s'y rencontre de ces meubles indestructibles, proscrits partout, mais placés là comme le sont les débris de la civilisation aux Incurables. Vous y verriez un baromètre à capucin qui sort quand il pleut, des gravures exécrables qui ôtent l'appétit, toutes encadrées en bois verni à filets dorés; un cartel en écaille incrustée de cuivre; un poêle vert, des quinquets d'Argand où la poussière se combine avec l'huile, une longue table couverte en toile cirée assez grasse pour qu'un facétieux externe y écrive son nom en se servant de son doigt comme de style, des chaises estropiées, de petits paillassons piteux en sparterie qui se déroule toujours sans se perdre jamais, puis des chaufferettes misérables à trous cassés, à charnières défaites, dont le bois se carbonise. Pour expliquer combien ce mobilier est vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé, manchot, borgne, invalide, expirant, il faudrait en faire une description qui retarderait trop l'intérêt de cette histoire, et que les gens pressés ne pardonneraient pas. Le carreau rouge est plein de vallées produites par le frottement ou par les mises en couleur. Enfin, là règne la misère sans poésie; une misère économe, concentrée, râpée. Si elle n'a pas de fange encore, elle a des taches; si elle n'a ni trous ni haillons, elle va tomber en pourriture.

Cette pièce est dans tout son lustre au moment où, vers sept heures du matin, le chat de madame Vauquer précède sa maîtresse, saute sur les buffets, y flaire le lait que contiennent plusieurs jattes couvertes d'assiettes, et fait entendre son *rourou* matinal. Bientôt la veuve se montre, attifée de son bonnet de tulle sous lequel pend un tour de faux cheveux mal mis; elle marche en traînant ses pantoufles grimacées. Sa face vieillotte, grassouillette, du milieu de laquelle sort un nez à bec de perroquet; ses petites mains potelées, sa personne dodue comme un rat d'église, son corsage trop plein et qui flotte, sont en harmonie avec cette salle où suinte le malheur, où s'est blottie la spéculation et dont madame Vauquer respire l'air chaudement fétide sans en être écœurée. Sa figure fraîche comme une première gelée d'automne, ses yeux ridés, dont l'expression passe du sourire prescrit aux danseuses à l'amer renfrognement de l'escompteur, enfin toute sa personne explique la pension, comme la pension implique sa personne.»

Entrer dans la lecture de ce passage, qui se trouve au début du roman, place d'emblée le lecteur dans le décor du lieu qui sera le point de chute et le centre de gravité de toutes les scènes du roman.

Dès lors, nous ferons appel à la subjectivité des sujets lecteurs en leur demandant leurs premières réactions sur le lieu et sa propriétaire.

Aussi nous proposons la mise en place du dispositif de lecteur cf. à Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier (2007) ,et ce, dans le but d'interagir avec le texte et de faire apparaître dans des procédures discursives, physiologiques ou iconiques variées (mimiques, dessins, réactions orales, commentaire littéraire, compte rendu , jugement critique...) la peinture d'une misère répugnante.

La confrontation des textes des lecteurs élèves permettra dans un premier temps de faire ressortir la description réaliste que Balzac déploie, souligner son aspect documentaire ,référentiel et générer quelques attentes de lecture sur cet aspect.

Dans un deuxième temps, une lecture distanciée est requise , les élèves sont invités à une exploration minutieuse de la microstructure du texte.

En lisant le passage: «Si **vous** le compariez à la salle à manger, qui lui est contiguë, **vous** trouveriez ce salon élégant et parfumé comme doit l'être un boudoir... **Vous** y verriez un baromètre.»

. Quel statut les pronoms de la deuxième personne du pluriel nous assignent-ils?

Le narrateur assume ici le rôle de guide et nous lecteurs sommes des visiteurs.

. Comment qualifiez-vous le regard du narrateur dans l'extrait?

La description est ici le fruit de la vision d'un narrateur qui s'engage et qui juge, et non comme celle d'un observateur extérieur ou d'un personnage impartial.

Dans le passage « Pour expliquer combien ce mobilier est vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé, manchot, borgne, invalide, expirant, il faudrait en faire une description qui retarderait trop l'intérêt de cette histoire, et que les gens pressés ne pardonneraient pas. »

. Quelle fonction de la description semble remplir le verbe "expliquer"?

A priori , ce début du roman semble avoir pour fonction d'expliquer les lieux, les objets, les personnages. Mais nous verrons par la suite d'autres fonctions.

A maintes reprises, dans ce texte, Balzac attribue aux choses, aux objets inanimés, des adjectifs qualificatifs empruntés au lexique de la réalité ou de la psychologie humaine. Inviter les élèves en binômes à relever ce lexique et expliquer la valeur du procédé investi par l'auteur. Le procédé de personnification employé dans le texte, établit un lien étroit entre les objets et les hommes, si bien que les meubles de la salle à manger Vauquer annoncent déjà, métaphoriquement, les personnages dont les portraits suivront.

. Quelles affinités, quelles « correspondances » unissent le personnage de Mme Vauquer au décor?

A la lumière de la figure « Toute sa personne explique la pension, comme la pension implique sa personne.» Et d' autres figures employées dans le texte, les élèves lecteurs comparent ,confrontent, interprètent, dans des groupes de discussions littéraires et donnent toute sa portée à la dernière phrase de la description . Ici, nous ne manquerons pas d'attirer leur attention sur les fonctions de la description, leurs attentes d'une description réaliste sont-elles comblées? Sinon quelles autres dimensions recouvre la description?

Balzac montre, par la place qu'il fait à la description, que le réel, le spectacle du quotidien ne sauraient être étrangers à l'espace littéraire. Loin d'être de simples accessoires du récit romanesque, les choses, les lieux, les décors se mettent à « vivre » véritablement et à « refléter » les passions ou

les états d'âme de ceux qui les « fréquentent ». Ainsi la salle à manger, où règne une « misère sans poésie », est comme la métaphore spatiale de la sinistre et misérable propriétaire, Mme Vauquer. La description, comme le dit Gérard Genette, en même temps qu'elle la révèle, éclaire et justifie la psychologie des personnages, dont elle est « à la fois signe, cause et effet » (G. Genette, *Frontières du récit*: 1966 pp. 152-163).

Toujours dans la perspective critique de la lecture littéraire, nous invitons les élèves lecteurs à focaliser sur le point de vue adopté;

. Qui voit? D'après le vocabulaire de la perception, ils pourront déterminer le niveau de focalisation; c'est un narrateur omniscient (on parlera de focalisation 0).
A travers quelles sensations le narrateur fait-il la description?

<i>Sensations olfactives</i>
Exhale une odeur / l'odeur de pension / Elle sent le renfermé, le moisi, le rance / Elle pue le service, l'office, l'hospice / nauséabondes / parfumé / flaire

<i>Sensations gustatives</i>
Elle a le goût d'une salle où l'on a dîné

Sensations visuelles

Des figures bizarres/ Elle est plaquée de buffets gluants sur lesquels sont des carafes échanrées, ternies, des ronds de moiré métallique, des piles d'assiettes en porcelaine épaisse, à bords bleus. Dans un angle est placée une boîte à cases numérotées/ Vous y verriez un baromètre à capucin / des gravures exécrables , toutes encadrées en bois verni à filets dorés; un cartel en écaille incrustée de cuivre; un poêle vert, des quinquets d'Argand , une longue table couverte en toile cirée assez grasse , des chaises estropiées, de petits paillassons piteux en sparterie, des chaufferettes misérables à trous cassés, à charnières défectives, dont le bois se carbonise/ ce mobilier est vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé, manchot, borgne, invalide, expirant. Le carreau rouge est plein de vallées produites par le frottement ou par les mises en couleur...

Sensations auditives

entendre son *rourou* matinal

- . Qui juge? Les élèves procéderont au repérage des marques de jugement, implicite ou explicite.
- . Quelle est la caractérisation dominante?
- . Le narrateur décrit-il un lieu ou tente-t-il d'évoquer une atmosphère?
- . La tonalité est-elle documentaire? critique? Poétique?

. Quelle fonction remplit le langage choisi par l'auteur?

A travers ce questionnement, nous invitons les élèves à explorer des pistes qui favoriseraient l'accès à la compréhension et à l'interprétation, en mobilisant tour à tour des stratégies d'élaboration, de regroupement, de déduction-induction. Dès lors, ils pourront s'approprier les mécanismes d'une description réaliste qui donne l'illusion du réel par le biais des procédés d'authentification, mais dont la fonction est loin d'être documentaire ou référentielle. Ce qui les amènera à mettre en évidence l'atmosphère mentale que veut faire naître l'auteur; la peinture d'un phénomène de dégradation n'est qu'une préparation psychologique au drame qui va suivre.

On notera également la fonction poétique du langage, les connotations et sonorités de certains mots créent chez le lecteur un effet, qui n'est pas incidence sur la signification. A titre d'exemple la gradation créée par l'homéotéleute " elle pue le service, l'office, l'hospice" et l'allitération des «petits paillassons piteux en sparterie ».

Enfin, après l'étude de ces aspects, demander aux élèves d'évaluer la subjectivité de la description et les fonctions qu'elle remplit dans le roman. La description ne se contente donc pas de donner au roman un effet de réel, elle multiplie les signes par lesquels une atmosphère, l'attitude des personnages se trouvent incarnés. La fonction poétique de la description romanesque dans cet extrait est la dominante, on pourra parler par la suite dans d'autres extraits de la fonction idéologique et symbolique.

Nous proposons de finir la séance par l'expression des élèves lecteurs, les inviter à exprimer un jugement sur la portée du sens qui a été compris et interprété et les valeurs qu'ils attribuent au texte.

Scénario 2: La paternité

- Objectifs:** - Analyser le thème de la paternité dans le roman
- Déterminer la relation père/filles

Extrait I

Après sept ans de bonheur sans nuages, Goriot, malheureusement pour lui, perdit sa femme; elle commençait à prendre de l'empire sur lui, en dehors de la sphère des sentiments. Peut-être eût-elle cultivé cette nature inerte, peut-être y eût-elle jeté l'intelligence des choses du monde et de la vie. Dans cette situation, le sentiment de la paternité se développa chez Goriot jusqu'à la déraison. Il reporta ses affections trompées par la mort sur ses deux filles, qui d'abord satisfirent pleinement tous ses sentiments. Quelque brillantes que fussent les propositions qui lui furent faites par des négociants ou des fermiers jaloux de lui donner leurs filles, il voulut rester veuf. Son beau-père, le seul homme pour lequel il avait eu du penchant, prétendait savoir pertinemment que Goriot avait juré de ne pas faire d'infidélité à sa femme, quoique morte. Les gens de la Halle, incapables de comprendre cette sublime folie, en plaisantèrent, et donnèrent à Goriot quelque grotesque sobriquet. Le premier d'entre eux qui, en buvant le vin d'un marché, s'avisait de le prononcer, reçut du vermicellier un coup de poing sur l'épaule qui l'envoya, la tête la première, sur une borne de la rue Oblin. Le dévouement irréfléchi, l'amour ombrageux et délicat que portait Goriot à ses filles était si connu, qu'un jour un de ses concurrents, voulant le faire partir du marché pour rester maître du cours, lui dit que Delphine venait d'être renversée par un cabriolet. Le vermicellier, pâle et blême, quitta aussitôt la Halle. Il fut malade pendant plusieurs jours par suite de la réaction des sentiments contraires auxquels le livra cette fausse alarme. S'il n'appliqua pas sa tape meurtrière sur l'épaule de cet homme, il le chassa de la Halle en le forçant, dans une circonstance critique, à faire faillite. L'éducation de ses deux filles fut naturellement déraisonnable. Riche de plus de soixante mille livres de rente, et ne dépensant pas douze cents francs pour lui, le bonheur de Goriot était de satisfaire les fantaisies de ses filles: les plus excellents maîtres furent chargés de les douer des talents qui signalent une bonne éducation; elle eurent une demoiselle de compagnie; heureusement pour elles, ce fut une femme d'esprit et de goût; elles allaient à cheval, elles avaient une voiture, elles vivaient comme auraient vécu les maîtresses d'un vieux seigneur riche; il leur suffisait d'exprimer les plus coûteux désirs pour voir leur père s'empressant de les combler; il ne demandait qu'une caresse en retour de ses offrandes. Goriot mettait ses filles au

rang des anges, et nécessairement au-dessus de lui, le pauvre homme! il aimait jusqu'au mal qu'elles lui faisaient. Quand ses filles furent en âge d'être mariées, elles purent choisir leurs maris suivant leurs goûts: chacune d'elles devait avoir en dot la moitié de la fortune de son père. Courtisée pour sa beauté par le comte de Restaud, Anastasie avait des penchants aristocratiques qui la portèrent à quitter la maison paternelle pour s'élancer dans les hautes sphères sociales. Delphine aimait l'argent: elle épousa Nucingen, banquier d'origine allemande qui devint baron du Saint-Empire. Goriot resta vermicellier. Ses filles et gendres se choquèrent bientôt de lui voir continuer ce commerce, quoique ce fût toute sa vie. Après avoir subi pendant cinq ans leurs instances, il consentit à se retirer avec le produit de son fonds, et les bénéfices de ces dernières années; capital que madame Vauquer, chez laquelle il était venu s'établir, avait estimé rapporter de huit à dix mille livres de rente. Il se jeta dans cette pension par suite du désespoir qui l'avait saisi en voyant ses deux filles obligées par leurs maris de refuser non seulement de le prendre chez elles, mais encore de l'y recevoir ostensiblement. Balzac, Le père Goriot, Edition Al- Ouma pp100- 102.

Extrait II

Mes deux filles m'aiment bien. Je suis heureux père. Seulement mes deux gendres se sont mal conduits envers moi. Je n'ai pas voulu faire souffrir ces chères créatures de mes dissensions avec leurs maris, et j'ai préféré les voir en secret. Ce mystère me donne mille jouissances que ne comprennent pas les autres pères qui peuvent voir leurs filles quand ils veulent. Moi, je ne le peux pas, comprenez- vous? Alors je vais, quand il fait beau, dans les Champs-Elysées, après avoir demandé aux femmes de chambre si mes filles sortent. Je les attends au passage, le cœur me bat quand les voitures arrivent, je les admire dans leur toilette, elles me jettent en passant un petit rire qui me dore la nature comme s'il y tombait un rayon de quelque beau soleil. Et je reste, elles doivent revenir. Je les vois encore! L'air leur a fait du bien, elles sont roses. J'entends dire autour de moi: voilà une belle femme! ça me réjouit le cœur. N'est-ce pas mon sang ?J'aime les chevaux qui les traînent, et je voudrais être le petit chien qu'elles ont sur leurs genoux. Je vis de leurs plaisirs. Chacun a sa façon d'aimer, la mienne ne fait pourtant de mal à personne, pourquoi le monde s'occupe-t-il de moi? Je suis heureux à ma manière. [...]En effet, mon cher monsieur, que suis-je? Un méchant cadavre dont l'âme est partout où sont mes filles.

Balzac, Le père Goriot, Edition Al- Ouma pp. 130-131.

Extrait III

Aucune, répondit le vieillard en se dressant sur son séant. Elles ont des affaires, elles dorment, elles ne viendront pas. Je le savais. Il faut mourir pour savoir ce que c'est que des enfants. Ah! mon ami, ne vous mariez pas, n'ayez pas d'enfants! Vous leur donnez la vie, ils vous donnent la mort. Vous les faites entrer dans le monde, ils vous en chassent. Non, elles ne viendront pas! je sais cela depuis dix ans. Je me le disais quelquefois, mais je n'osais pas y croire. Une larme roula dans chacun de ses yeux, sur la bordure rouge, sans en tomber. - Ah! si j'étais riche, si j'avais gardé ma fortune, si je ne la leur avais pas donnée, elles seraient là, elles me lécheraient les joues de leurs baisers! je demeurerais dans un hôtel, j'aurais de belles chambres, des domestiques, du feu à moi; et elles seraient tout en larmes, avec leurs maris, leurs enfants. J'aurais tout cela. Mais rien. L'argent donne tout, même des filles. Oh! mon argent, où est-il? Si j'avais des trésors à laisser, elles me panseraient, elles me soigneraient; je les entendrais; je les verrais. Ah! mon cher enfant, mon seul enfant, j'aime mieux mon abandon et ma misère! Au moins, quand un malheureux est aimé, il est bien sûr qu'on l'aime. Non, je voudrais être riche, je les verrais. Ma foi, qui sait? Elles ont toutes les deux des cœurs de roche. J'avais trop d'amour pour elles pour qu'elles en eussent pour moi. Un père doit être toujours riche, il doit tenir ses enfants en bride comme des chevaux sournois. Et j'étais à genoux devant elles. Les misérables! elles couronnent dignement leur conduite envers moi depuis dix ans. Si vous saviez comme elles étaient aux petits soins pour moi dans les premiers temps de leur mariage! (Oh! je souffre un cruel martyr!) je venais de leur donner à chacune près de huit cent mille francs, elles ne pouvaient pas, ni leurs maris non plus, être rudes avec moi. L'on me recevait: " Mon père, par-ci; mon cher père, par-là ". Mon couvert était toujours mis chez elles. Enfin je dînais avec leurs maris, qui me traitaient avec considération. J'avais l'air d'avoir encore quelque chose. Pourquoi ça? je n'avais rien dit de mes affaires. Un homme qui donne huit cent mille francs à ses deux filles était un homme à soigner. Et l'on était aux petits soins, mais c'était pour mon argent. Le monde n'est pas beau. J'ai vu cela, moi! L'on me menait en voiture au spectacle, et je restais comme je voulais aux soirées. Enfin elles se disaient mes filles, et elles m'avouaient pour leur père. J'ai encore ma finesse, allez, et rien ne m'est échappé. Tout a été à son adresse et m'a percé le cœur. je voyais bien que c'était des frimes, mais le mal était sans remède. [...] Elles se sont bien vengées de mon affection, elles m'ont tenaillé comme des bourreaux. Eh bien! les pères sont si bêtes! je les aimais tant que j'y suis retourné comme un joueur au jeu. Mes filles,

c'était mon vice à moi; elles étaient mes maîtresses, enfin tout! [...] Mes filles, mes filles, Anastasie, Delphine! je veux les voir. Envoyez- les chercher par la gendarmerie, de force! la justice est pour moi, tout est pour moi, la nature, le code civil. Je proteste. La patrie périra si les pères sont foulés aux pieds. Cela est clair. La société, le monde roulent sur la paternité, tout croule si les enfants n'aiment pas leurs pères. [...] Je les aime tant, que j'avalais tous les affronts par lesquels elles me vendaient une pauvre petite jouissance honteuse. Un père se cacher pour voir ses filles! Je leur ai donné ma vie, elles ne me donneront pas une heure aujourd'hui! J'ai soif, j'ai faim, le cœur me brûle, elles ne viendront pas rafraîchir mon agonie, car je meurs, je le sens. Mais elles ne savent donc pas ce que c'est que de marcher sur le cadavre de son père! [...] Tout est de ma faute, je les ai habituées à me fouler aux pieds. J'aimais cela, moi. [...] Je n'ai pas su me conduire, j'ai fait la bêtise d'abdiquer mes droits. [...] Moi seul ai causé les désordres de mes filles, je les ai gâtées. Elles veulent aujourd'hui le plaisir, comme elles voulaient autrefois du bonbon. Je leur ai toujours permis de satisfaire leurs fantaisies de jeunes filles. A quinze ans, elles avaient voiture! Rien ne leur a résisté. Moi seul suis coupable, mais coupable par amour. Balzac, *Le père Goriot*, Edition Al- Ouma pp.288- 292.

Le choix du thème et des extraits que nous avons ciblés est une opération qui n'est pas neutre, *Le père Goriot* a donné son nom à l'œuvre, et son patronyme a été accolé à l'appellation de père. La paternité demeure un thème dominant dans le roman à côté de l'ambition et de l'argent. De plus, c'est un thème qui s'inscrit dans une riche intertextualité littéraire ; l'intrigue du roman est adaptée au *Roi Lear* (1820) de William Shakespeare où le roi Lear a trop aimé ses filles jusqu'à la mort.

Par cette sélection , nous avons voulu montrer aux élèves lecteurs la paternité du père Goriot sous plusieurs facettes. Nous soulignons que l'étude de ces extraits peut s'étaler sur deux séances ou même trois, selon le public et son interaction avec les textes. Les extraits comprennent trois moments dans la progression du récit: l'amour paternel et maternel du père Goriot après la mort de sa femme, l'amour obsession après le mariage de ses filles et l'amour coupable sur le lit de mort à la fin.

Puisque nous avons choisi une lecture qui implique et l'investissement subjectif du sujet lecteur et sa distanciation, nous proposons d'entrer dans la lecture des passages retenus à partir des réactions de lecteurs. L'activité fictionnalisante du lecteur est un élément primordial pour accéder à l'œuvre : «L'investissement subjectif du lecteur vaut d'abord en tant que mode d'accès aux œuvres. La réponse singulière qu'il fournit aux sollicitations de l'œuvre est *le signe de l'enclenchement* du processus de lecture littéraire» (Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, 2007). Cette première entrée privilégiera les valeurs de l'émotion, les sujets lecteurs sont invités à exprimer leurs émotions par rapport à l'attitude des deux filles Anastasie et Delphine vis à vis de leur père. Nous pouvons mettre en place le dispositif de lecteur, confronter les textes des lecteurs élèves serait l'occasion de traduire leurs expériences, comparer leurs positions et points de vue.

Suite à quoi , nous articulerons les valeurs de l'émotion à celles de la raison, conformément au mouvement dialectique de Dufays (2013). La lecture fine de certains passages mettra en évidence la relation du père Goriot avec ses filles:

- Dans cette situation, le sentiment de la paternité se développa chez Goriot jusqu'à la déraison. Il reporta ses affections trompées par la mort sur ses deux filles, qui d'abord satisfirent pleinement tous ses sentiments.
- L'éducation de ses deux filles fut naturellement déraisonnable. Riche de plus de soixante mille livres de rente, et ne dépensant pas douze cents francs pour lui, le bonheur de Goriot était de satisfaire les fantaisies de ses filles.
- Elles vivaient comme auraient vécu les maîtresses d'un vieux seigneur riche; il leur suffisait d'exprimer les plus coûteux désirs pour voir leur père s'empressant de les combler; il ne demandait qu'une caresse en retour de ses offrandes. Goriot mettait ses filles au rang des anges, et nécessairement au-dessus de lui, le pauvre homme! il aimait jusqu'au mal qu'elles lui faisaient.

- Mes deux filles m'aiment bien. Je suis heureux père. Seulement mes deux gendres se sont mal conduits envers moi. Je n'ai pas voulu faire souffrir ces chères créatures de mes dissensions avec leurs maris, et j'ai préféré les voir en secret. Ce mystère me donne mille jouissances que ne comprennent pas les autres pères qui peuvent voir leurs filles quand ils veulent. [...] J'aime les chevaux qui les traînent, et je voudrais être le petit chien qu'elles ont sur leurs genoux. Je vis de leurs plaisirs. Chacun a sa façon d'aimer[...] Je suis heureux à ma manière. [...]En effet, mon cher monsieur, que suis-je? Un méchant cadavre dont l'âme est partout où sont mes filles.
- Ah! mon ami, ne vous mariez pas, n'ayez pas d'enfants! Vous leur donnez la vie, ils vous donnent la mort. Vous les faites entrer dans le monde, ils vous en chassent.
- - Ah! si j'étais riche, si j'avais gardé ma fortune, si je ne la leur avais pas donnée, elles seraient là, elles me lécheraient les joues de leurs baisers! je demeurerais dans un hôtel, j'aurais de belles chambres, des domestiques, du feu à moi; et elles seraient tout en larmes, avec leurs maris, leurs enfants. J'aurais tout cela. Mais rien. L'argent donne tout, même des filles. Oh! mon argent, où est-il? Si j'avais des trésors à laisser, elles me panseraient, elles me soigneraient; je les entendrais; je les verrais. [...]Un père doit être toujours riche, il doit tenir ses enfants en bride comme des chevaux sournois. Et j'étais à genoux devant elles. Les misérables! elles couronnent dignement leur conduite envers moi depuis dix ans. [...] Un homme qui donne huit cent mille francs à ses deux filles était un homme à soigner. Et l'on était aux petits soins, mais c'était pour mon argent. Le monde n'est pas beau.
- Mes filles, c'était mon vice à moi; elles étaient mes maîtresses, enfin tout! [...] La patrie périra si les pères sont foulés aux pieds. Cela est clair. La société, le monde roulent sur la paternité, tout croule si les enfants n'aiment pas leurs pères. [...] Je les aime tant, que j'avalais tous les affronts par lesquels elles me vendaient une pauvre petite jouissance honteuse. Un père se cache pour voir ses filles! Je leur ai donné ma vie, elles ne me donneront pas une heure aujourd'hui! [...] Mais elles ne savent donc pas ce que c'est que de marcher sur le cadavre de

son père! [...] Tout est de ma faute, je les ai habituées à me fouler aux pieds. J'aimais cela, moi. [...] Je n'ai pas su me conduire, j'ai fait la bêtise d'abdiquer mes droits. [...] Moi seul ai causé les désordres de mes filles, je les ai gâtées. Elles veulent aujourd'hui le plaisir, comme elles voulaient autrefois du bonbon. Je leur ai toujours permis de satisfaire leurs fantaisies de jeunes filles. A quinze ans, elles avaient voiture! Rien ne leur a résisté. Moi seul suis coupable, mais coupable par amour.

A travers une lecture critique et rationnelle, les élèves lecteurs sont invités à:

- repérer et interpréter des indices lexicaux ;

- Les mots répétés dans les passages retenus: le sentiment de la paternité se développa chez Goriot jusqu'à *la déraison*. L'éducation de ses deux filles fut naturellement *déraisonnable*.
- *Le champ lexical de l'amour*: affections, aimait, m'aiment bien, caresse, j'aime les chevaux qui les traînent, et je voudrais être le petit chien qu'elles ont sur leurs genoux. Je vis de leurs plaisirs, chacun a sa façon d'aimer, me lécheraient les joues de leurs baisers, elles étaient mes maîtresses, enfin tout! Je les aime tant, amour.
- *Le champ lexical du bonheur*: le bonheur de Goriot était de satisfaire les fantaisies de ses filles. Je suis heureux père .Ce mystère me donne mille jouissances que ne comprennent pas les autres pères qui peuvent voir leurs filles quand ils veulent. ça me réjouit le cœur. Je suis heureux à ma manière.
- *Le champ lexical de l'argent*: Riche de plus de soixante mille livres de rente. Elles vivaient comme auraient vécu les maîtresses d'un vieux seigneur riche ; il leur suffisait d'exprimer les plus coûteux désirs pour voir leur père s'empressant de les combler. Si j'étais riche, si j'avais gardé ma fortune, si je ne la leur avais pas donnée, elles seraient là. L'argent donne tout, même des filles. Oh! mon argent, où est-il? Si j'avais des trésors à laisser, elles me panseraient, elles me soigneraient; je les entendrais; je les verrais. Un père doit être toujours riche.

Un homme qui donne huit cent mille francs à ses deux filles était un homme à soigner. Et l'on était aux petits soins, mais c'était pour mon argent. Je leur ai toujours permis de satisfaire leurs fantaisies de jeunes filles. A quinze ans, elles avaient voiture!

- **relever et interpréter quelques figures et procédés stylistiques ;**

- **La comparaison:** Elles vivaient comme auraient vécu les maîtresses d'un vieux seigneur riche.

Il doit tenir ses enfants en bride comme des chevaux sournois.

- **La métaphore:** Goriot mettait ses filles au rang des anges.
Un méchant cadavre dont l'âme est partout où sont mes filles.

- **L'antithèse ou parallélisme antithétique:** Vous leur donnez la vie, ils vous donnent la mort. Vous les faites entrer dans le monde, ils vous en chassent.
Je leur ai donné ma vie, elles ne me donneront pas une heure aujourd'hui!

- **interpréter le contenu symbolique ;**

Le sens second du mot pauvre: le pauvre homme!

Le débat interprétatif ou le groupe de discussions littéraires serait l'occasion de confronter, de comparer ses interprétations et de trouver un consensus sur les significations possibles; puisque nous avons vu avec Fish que les actes interprétatifs ne sont pas individuels ou idiosyncrasiques mais plutôt publics et partagés ,du moment qu'ils s'inscrivent dans la structure institutionnelle, dans un environnement socialement organisé. En défendant l'argument de l'interprétation comme produit de lecteurs faisant partie d'une communauté cadrée institutionnellement, Fish remet en question la distinction entre significations subjectives/ significations objectives. pour lui, elles sont à la fois subjectives et objectives: «subjectives parce qu' inhérentes à un point de vue particulier et donc non universelles; et objectives par ce que le point de vue qui les délivre est public et conventionnel plutôt qu'individuel ou singulier». (Fish, 2007).

Ceci dit, la lecture critique et rationnelle des passages obéit à des normes et repose sur l'analyse d'indices textuels: syntaxiques, lexicaux, stylistiques, ... mais cela n'empêche qu'intervient la subjectivité du lecteur dans la compréhension/interprétation du texte. D'ailleurs Dufays (2013), précise que dans le mouvement du « va-et-vient dialectique »: il ne s'agit pas d' une oscillation *permanente* entre deux postures « *pures* », un mouvement spectaculaire qui ferait passer le lecteur constamment d'un extrême (par exemple l'immersion référentielle « totale ») à l'autre (par exemple l'analyse critique systématique). Il insiste plutôt sur le fait que les postures concernées se situent sur un *continuum*; la grande majorité des lectures distanciées comportent une part de participation, et inversement. Au cours de sa lecture, le lecteur mobilise tour à tour des accentuations différentes, en étant tantôt plus ancré dans l'illusion référentielle, tantôt plus attaché à la réflexion critique.

Comme prolongement à ce qui a été avancé, nous proposons d'aborder le thème de la paternité selon l' approche interculturelle . Selon Cuq (2002) “une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c’est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité”. En conséquence, lire un texte littéraire dans une langue- culture étrangère permettrait une confrontation des valeurs, qui d'une part , devrait aboutir à l’affirmation de sa propre identité, et d'une autre à l' apprentissage de la diversité . Et comme *Le père Goriot* est un roman d'apprentissage à plus d'un titre, l’interculturel comme espace de connexion, de partage , de découverte de l'autre et de soi , est un passage obligé pour approcher les croisements culturels.

Nous avons vu dans la section 2.3.3 de notre cadre théorique que les compétences interculturelles ou transculturelles focalisent sur les mises en relation entre des sphères culturelles différentes ; dans ce processus de formation de la personnalité , l'apprenant est amené à se distancier de son système de référence culturel et à se décentrer, puis à faire un retour sur sa propre culture et à en distinguer les valeurs. Aussi, nous préconisons de recourir à une démarche comparative entre la culture- cible (la culture française) et la culture-source (la culture marocaine) pour nos élèves, entre la paternité telle qu'elle décrite dans le roman et telle qu'elle est perçue et vécue dans notre culture .

Cette attitude mobilise fortement les apprenants en croisant l'univers créé par le texte de fiction et leur univers personnel constitué par leur propre culture, leurs connaissances et leur sensibilité. Ce croisement exprime pour eux des rapports de similitudes et de différences entre les deux cultures. Nous ne manquerons pas de souligner que dans une perspective universelle "littérature-monde", nous pouvons exploiter plusieurs œuvres relevant de différents genres: le roman, le théâtre, la nouvelle et de différentes littératures: française, anglaise et allemande.

- Extraits du 1er texte ; Balzac, *Le père Goriot*, Edition Garnier- Flammarion. p.35, pp.96-97,pp.237-238.

- Extrait du 2ème texte; Shakespeare, *Le roi Lear*, traduction de Armand Robin, Editions Garnier Flammarion, acte V, scène 3, pp.403-409.

- Extrait du 3ème texte; Stefan Zweig, *Destruction d'un cœur*, Nouvelles, traduit de l'allemand par Alzir Hella et Olivier Bournac, Editions Pierre Belfond, 1927 Insel Verlag, Leipzig, 1987 pour la traduction française, pp.105-107.

A partir des trois supports, nous invitons l'élève lecteur à mobiliser sa mémoire, à effectuer des comparaisons intertextuelles ou interculturelles et à proposer des interprétations.

Mais pour que ces compétences interculturelles soient acquises , il faudrait viser un ensemble d'objectifs déclinés en :

- *Objectifs de savoirs*; les apprenants ne pourraient pas s'inscrire dans la démarche comparative s'ils n'ont pas de connaissances référentielles sur la culture cible, des connaissances sur les croyances et les valeurs, mais aussi des connaissances socioculturelles liées à des comportements.

Ici, nous suggérons que l'enseignant remplisse sa fonction de médiateur culturel, qu'il procède à l'étayage des connaissances indispensables à la compréhension. Aussi pour le cas de notre étude, nous jugeons pertinent de s'arrêter sur deux aspects de la société française particulièrement parisienne de l'époque, celle du XIX :

- 1) L'argent et le rang social,
- 2) Les divertissements.

Il est essentiel pour les élèves de connaître les mœurs de l'époque et les valeurs qu'on accordait à la bourgeoisie , on assimilait la position sociale à la fortune. Ce n'est pas un hasard si Balzac écrit dans *Ursule Mirouet* : «L'argent était le pivot, l'unique mobile d'une société que Louis XVIII avait voulu créer à l'instar de celle d'Angleterre».

A travers son roman le père Goriot ,qui bien qu'il soit un récit de fiction, Balzac cherche à décrire et à recréer la réalité sociale de son époque historique. Nous comprenons que ce qui définissait la vie des français à cette époque c'est l'argent. L'argent est la seule valeur stable dans le monde de la restauration et de la Monarchie de juillet. Ce sont les riches qui accèdent à la haute société parisienne , ils peuvent entrer n'importe où. Les plus riches se

moquent des moins riches en dépit de leur relation familiale, il n'ya qu'à voir le comportement des gendres du père Goriot et même de ses filles qui avaient honte de lui. Seul l'argent permet d'avoir l'amour des autres:" L'argent donne tout , même des filles". p288.

" Un homme qui donne huit cent mille francs à ses deux filles était un homme à soigner. Et l'on était aux petits soins, mais c'était pour mon argent . [...]

" Quand quelques-uns de ces gens du monde demandaient à l'oreille de mes gendres:- Qui est-ce que ce monsieur-là?- C'est le père aux écus, il est riche.

-Ah, diable! disait-on, et l'on me regardait avec le respect dû aux écus".P.289

Une fois qu'il était ruiné par ses filles, Goriot n'avait plus droit ni au respect ni à l'amour et mourut dans la déchéance, abandonné .

De même que l'argent permet de garder ses titres de noblesse, Eugène de Rastignac explique qu'ils ont perdu leur titre de chevalier de Rastignac le jour où le roi a fait perdre la fortune à la famille.

"L'argent permet de se blanchir, de devenir ce que l'on veut, qui l'on veut. Il ennoblit".

Autre élément important à signaler dans la société française de l'époque, c'est que pour marier sa fille à un beau parti (le comte de Restaud pour Anastasie et le banquier Nucingen pour Delphine), il faut lui donner une dot d'une grande valeur " chacune d'elles devait avoir en dot la moitié de la fortune de son père." (le père Goriot a donné près de huit cent mille francs à chacune de ses filles) . Sans dot, une jeune fille, même jolie, n'a aucune chance d'être remarquée" Une belle fille a besoin de dot dans ce temps-ci" p.71

Quant aux divertissements , au cours du XIX^{ème} siècle, l'art devient un véritable divertissement des parisiens; les opéras, les musées attirent beaucoup de monde. Mais c'est surtout le théâtre qui était un loisir très important, notamment pour les bourgeois. Nous remarquons dans le roman l'engouement des filles de Goriot Anastasie et Delphine, pour le théâtre "Théâtre Italien", pour

les bals . Delphine est toute entière occupée à être reçue chez la vicomtesse de Beauséant, qui règne sur le Tout-Paris, et dont le salon au faubourg Saint-Germain ne s'ouvre qu'aux gens titrés de longue date. " A cette époque, la mode commençait à mettre au- dessus de toutes les femmes celles qui étaient admises dans la société du faubourg Saint- Germain, dites les dames du petit-château".p.189.

- *Objectifs de savoir apprendre et de savoir-être* et capacité à relativiser ses points de vue, volonté de chercher à comprendre et à s'adapter à un cadre de référence différent de celui de sa propre culture.

La reconnaissance de la diversité culturelle, le relativisme peuvent faire l'objet d'apprentissage à travers des activités d'interprétation où on favorise l'expression de l'apprenant, confronté à une culture étrangère. Cette démarche vise à déconstruire, à réajuster des stéréotypes et des préjugés établis ,tout en faisant percevoir aux élèves lecteurs le caractère relatif des savoirs sociaux, leur lien avec des époques, des idéologies, des esthétiques, des courants de pensée .Le but étant de prendre de la distance par rapport à leurs propres croyances et représentations, de rejeter l'ethnocentrisme et les jugements de valeur et d'acquérir une compétence culturelle lucide.

Par-delà les écarts constatés entre les deux cultures dans le traitement de la paternité, les élèves lecteurs peuvent distinguer un point commun à toutes les cultures: l'amour inconditionnel du père pour ses enfants.

Scénario 3: L'ambition de Rastignac

- Objectifs:**
- Analyser l'ambition du jeune héros du roman
 - Identifier le contraste entre l'être et le paraître
 - Identifier le rôle des techniques narratives : récit, dialogue, monologue intérieur, point de vue

Extrait I

Pendant sa première année de séjour à Paris, le peu de travail que veulent les premiers grades à prendre dans la Faculté l'avait laissé libre de goûter les délices visibles du Paris matériel. Un étudiant n'a pas de trop de temps s'il veut connaître le répertoire de chaque théâtre, étudier les issues du labyrinthe parisien, savoir les usages, apprendre la langue et s'habituer aux plaisirs particuliers de la capitale; fouiller les bons et les mauvais endroits, suivre les cours qui amusent, inventorier les richesses des musées. Un étudiant se passionne alors pour des niaiseries qui lui paraissent grandioses. Il a son grand homme, un professeur du collège de France, payé pour se tenir à la hauteur de son auditoire. Il rehausse sa cravate et se pose pour la femme des premières galeries de l'Opéra-comique. Dans ces initiations successives, il se dépouille de son aubier, agrandit l'horizon de sa vie, et finit par concevoir la position des couches humaines qui composent la société. S'il a commencé par admirer les voitures au défilé des Champs-Élysées par un beau soleil, il arrive bientôt à les envier. Eugène avait subi cet apprentissage à son insu, quand il partit en vacances, après avoir été reçu bachelier ès Lettres et bachelier en Droit. Ses illusions d'enfance, ses idées de province avaient disparu. Son intelligence modifiée, son ambition exaltée lui firent voir juste au milieu du manoir paternel, au sein de la famille. Son père, sa mère, des deux frères, ses deux sœurs, et une tante dont la fortune consistait en pensions, vivaient sur la petite terre de Rastignac. Ce domaine d'un revenu d'environ trois mille francs était soumis à l'incertitude qui régit le produit tout industriel de la vigne, et néanmoins il fallait en extraire chaque année douze cents francs pour lui. L'aspect de cette constante détresse qui lui était généreusement cachée, la comparaison qu'il fut forcé d'établir entre ses sœurs, qui lui semblaient si belles dans son enfance, et les femmes de Paris, qui lui avaient réalisé le type d'une beauté rêvée, l'avenir

incertain de cette nombreuse famille qui reposait sur lui, la parcimonieuse attention avec laquelle il vit serrer les plus minces productions, la boisson faite pour sa famille avec les marcs de pressoir, enfin une foule de circonstances inutiles à consigner ici, décuplèrent son désir de parvenir et lui donnèrent soif des distinctions. Le père Goriot, Ed Al Ouma P.38.

Extrait II

Eugène , qui, debout, étourdi par les scintillements d'une richesse merveilleuse, croyait à la réalité des contes arabes, et ne savait où se fourrer en se trouvant en présence de cette femme sans être remarqué par elle. La vicomtesse avait levé l'index de sa main droite, et par un joli mouvement désignait au marquis une place devant elle. Il y eut dans ce geste un si violent despotisme de passion que le marquis laissa le bouton de la porte et vint. Eugène le regarde non sans envie.

- Voilà, se dit-il, l'homme au coupé! Mais il faut donc avoir des chevaux fringants, des livrées et de l'or à flots pour obtenir le regard d'une femme de Paris? Le démon du luxe le mordit au cœur, la fièvre du gain le prit, la soif de l'or lui sécha la gorge. Il avait cent trente francs pour son trimestre. Son père, sa mère, ses frères , ses sœurs, sa tante, ne dépensaient pas deux cents francs par mois, à eux tous. Cette rapide comparaison entre sa situation présente et le but auquel il fallait parvenir contribuèrent à la stupéfier .p.78.

Extrait III

Suite à la lettre envoyée par Eugène à sa mère où il lui demande de lui envoyer de l'argent pour se faire un chemin dans la société parisienne, cette dernière lui répond en lui écrivant:

" Mon cher enfant, je t'envoie ce que tu m'as demandé. Fais un bon emploi de cet argent, [...] Mon cher fils, quel est donc le sentiment qui t'a contraint à jeter un tel effroi dans mon cœur? Tu as dû bien souffrir en m'écrivant, car j'ai bien souffert en te lisant. Dans quelle carrière t'engages-tu donc? Ta vie, ton bonheur seraient attachés à paraître ce que tu n'es pas, à voir un monde où tu ne saurais aller sans faire des dépenses d'argent que tu ne peux soutenir, sans perdre un temps précieux pour tes études? Mon bon Eugène, crois-en le cœur de ta mère, les voies tortueuses ne mènent à rien de grand. La patience et la résignation doivent être les vertus des jeunes gens qui sont dans ta position." p.103.

Extrait IV

- Savez-vous comment on fait son chemin ici? Par l'éclat du génie ou par l'adresse de la corruption. Il faut entrer dans cette masse d'hommes comme un boulet de canon, ou s'y glisser comme une peste. L'honnêteté ne sert à rien. [...] Si donc vous voulez promptement la fortune, il faut être riche ou le paraître. Pour s'enrichir, il s'agit de jouer de grands coups; autrement on carotte, et votre serviteur! Si, dans les cent professions que vous pouvez embrasser, il se rencontre dix hommes qui réussissent vite, le public les appelle des voleurs. Tirez vos conclusions. Voilà la vie telle qu'elle est. [...] En deux mots, si je vous procure une dot d'un million, me donnerez-vous deux cent mille francs? Vingt pour cent de commission, hein! Est-ce trop cher? [...] Avec votre argent et votre esprit, vous amasserez une fortune aussi considérable que vous pourrez le souhaiter. Ergo vous aurez fait, en six mois de temps, votre bonheur, celui d'une femme aimable et celui de votre papa Vautrin, sans compter celui de votre famille qui souffle dans ses doigts, l'hiver, faute de bois. Ne vous étonnez ni de ce que je vous propose, ni de ce que je vous demande! Sur soixante beaux mariages qui ont lieu dans Paris, il y en a quarante-sept qui donnent lieu à des marchés semblables. La chambre des Notaires a forcé monsieur...

- Que faut-il que je fasse? dit avidement Rastignac en interrompant Vautrin.

- Presque rien, répondit cet homme en laissant échapper un mouvement de joie semblable à la sourde expression d'un pêcheur qui sent un poisson au bout de sa ligne. Ecoutez- moi bien! Le cœur d'une pauvre fille malheureuse et misérable est l'éponge la plus avide à se remplir d'amour, une éponge sèche qui se dilate aussitôt qu'il y tombe une goutte de sentiment. Faire la cour à une jeune personne qui se rencontre dans des conditions de solitude, de désespoir et de pauvreté sans qu'elle se doute de sa fortune à venir! p.p120 - 123.

Extrait V

Sans trop s'expliquer les moyens, il devinait par avance que, dans le jeu compliqué des intérêts de ce monde, il devait s'accrocher à un rouage pour se trouver en haut de la machine, et il se sentait la force d'en enrayer la roue. " Si madame de Nucingen s'intéresse à moi, je lui apprendrai à gouverner son mari. Ce mari fait des affaires d'or, il pourra m'aider à ramasser tout d'un coup une fortune." Il ne se disait pas cela crûment, il n'était pas encore assez politique

pour chiffrer une situation, l'apprécier et la calculer; ces idées flottaient à l'horizon sous la forme de légers nuages, et, quoiqu'elles n'eussent pas l'âpreté de celles de Vautrin, si elles avaient été soumises au creuset de la conscience, elles n'auraient rien donné de bien pur. Les hommes arrivent, par une suite de transactions de ce genre, à cette morale relâchée que professe l'époque actuelle, où se rencontrent plus rarement que dans aucun temps ces hommes rectangulaires, ces belles volontés qui ne se plient jamais au mal , à qui la moindre déviation de la ligne droite semble être un crime : magnifiques images de la probité qui nous ont valu deux chefs-d'œuvre, Alceste de Molière , puis récemment Jenny Deans et son père, dans l'œuvre de Walter Scott. Peut-être l'œuvre opposée, la peinture des sinuosités dans lesquelles un homme du monde, un ambitieux fait rouler sa conscience , en essayant de côtoyer le mal, afin d'arriver à son but en gardant les apparences, ne serait-elle ni moins belle, ni moins dramatique. p. 143.

Le Père Goriot c'est l'histoire d'un père qui s'est ruiné pour ses filles, mais c'est aussi l'histoire d' Eugène de Rastignac ,voisin de palier de M. Goriot dans la pension Vauquer qui jouera auprès de lui le rôle d'un fils aimant. Si nous avons choisi comme troisième scénario, l'ambition de Rastignac, c'est pour montrer le parcours initiatique du jeune héros, un étudiant en droit venu de province, qui rêve de s'introduire dans la haute société parisienne.

Le propre du littéraire est de pouvoir se prêter à une pluralité d'entrées, aussi nous proposons d'étudier les extraits retenus à partir ;

- des personnages comme acteurs: repérage du but du jeune héros, rôle des autres dans le parcours du héros.

- Discussion des moyens pour parvenir

- Débat sur l'être et le paraître .

Plusieurs tâches peuvent être planifiées. Comme première tâche, on pourrait demander aux élèves lecteurs de procéder à la catégorisation des personnages identifiés . Puis de repérer au moyen d' indices textuels, lexicaux, stylistiques ou autres la quête du héros ensuite de déterminer le rôle des autres (relations familiales, amoureuses, sociales, ...) dans la conquête.

Après une lecture individuelle, nous préconisons de mener l'activité en groupe ; une confrontation de réponses mais aussi de questionnements, de ce qui étonne ou ce qui dérange dans le texte permettra de construire ensemble du sens.

La deuxième entrée serait la mise en relief des moyens employés par Eugène de Rastignac pour aboutir à ses fins.

Nous pourrions lancer la discussion par l'adage:" la fin justifie les moyens" et inviter les élèves lecteurs à réagir par rapport aux moyens empruntés par le jeune héros.

- Grâce à la recommandation de sa tante de Marcillac, le pauvre étudiant est invité à l'un des bals que donne sa parente la vicomtesse de Beauséant, l'une des sommités du monde aristocratique de Paris.
- Ayant besoin d'argent pour faire son entrée dans le monde, il écrit à sa mère et à ses sœurs pour leur demander de lui adresser leurs dernières économies. Il arrache sans scrupules les fortunes des siennes.
- Grâce à la conquête de Mme de Nucingen, épouse d'un riche banquier, il pourra accéder à la fortune.

Il résistera toutefois à la proposition satanique de Vautrin , qui sait que le seul moyen de transmettre cette richesse à Victorine c'est de certifier la mort du frère. Il lui suggère d'épouser Victorine afin d'hériter sa fortune éminente.

Les réactions des lecteurs ne sont pas de simples épanchements subjectifs , ils sont appelés à nuancer et à argumenter leurs positions à partir des éléments du texte.

Enfin, nous proposons d'interpréter les significations du discours de l'œuvre; un travail herméneutique serait l'occasion de débattre des valeurs , de soulever la portée idéologique et /ou symbolique de l'être et du paraître (la fausseté, le mensonge, l'hypocrisie sociale) , de pointer l'évolution du jeune provincial initié aux stratagèmes de la société parisienne, d'identifier le rôle des techniques narratives employées.

Somme toute, les pistes que nous avons proposées tentent de rendre le modèle dialectique de la lecture littéraire opératoire. Nous avons approché les trois œuvres au programme de la deuxième bac en procédant selon la conception du va-et-vient entre participation et distanciation, aussi nous avons mis en scène quelques scénarios pour illustrer cette manière de faire où l'interaction a un rôle prépondérant. Interaction laquelle joue le rôle de catalyseur d'apprentissage, qu'elle soit entre le lecteur et le texte, entre le lecteur et ses pairs ou sa communauté, entre le lecteur et l'enseignant.

La lecture littéraire en tant qu'activité subjective et intersubjective peut faire l'objet d'apprentissage, si les modalités de son enseignement impliquent l'élève lecteur et lui donnent l'occasion de réagir, d'exprimer ses émotions mais dans le même temps de prendre de la distance et de porter un regard critique.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche doctorale, après avoir tracé notre chemin directeur aussi bien du côté théorique, méthodologique que pratique dans une perspective didactique et l'avoir parcouru. Nous pouvons conclure que pour sortir du formalisme et des limites des approches de lecture des textes littéraires, qui sont en vigueur dans l'enseignement secondaire marocain, et qui ne se préoccupent pas du rôle et des tâches du lecteur élève. Il est nécessaire d'apporter un nouveau souffle aux pratiques et enseignantes et apprenantes, de proposer une modélisation qui favoriserait l'appropriation active et l'interaction du lecteur élève avec le texte. Pour ce, nous avons eu recours au modèle dialectique de la lecture littéraire en investissant les perspectives socioconstructive, sociocognitive et interactionniste.

. Apports et limites de la recherche

a) Apports

Pour élaborer une modélisation de la lecture littéraire qui peut promouvoir une action didactique dont les enjeux sociaux, psychoaffectifs, cognitifs, engagent la totalité de l'être de l'élève lecteur. Nous avons eu recours à une diversité de perspectives et nous avons emprunté une démarche interdisciplinaire, seule susceptible, à nos yeux, de rendre compte des déplacements théoriques multiples et complexes auxquels la réflexion sur la didactique du texte littéraire nous invite.

Un premier déplacement d'ordre social consiste à considérer la lecture littéraire comme une construction qui se négocie à partir des multiples interactions qui surgissent entre l'enseignant, le texte, le lecteur et sa communauté. En tant que processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres ; dans le sens où c'est le lecteur qui actualise le texte et lui imprime sa forme singulière, à travers son activité interprétative, la lecture littéraire devient

donc « actualisation sociale d'un signe créé; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité ». (Falardeau, 2003)

De plus, selon la perspective culturelle et interculturelle, lire un texte littéraire dans une langue- culture étrangère permettrait la découverte de l'autre à travers une confrontation des valeurs, qui d'une part , devrait aboutir à l'affirmation de sa propre identité, et d'une autre à l'apprentissage de la diversité . La dimension anthropologique de la littérature est justement ce qui peut nourrir le dialogue interculturel, car elle a "le pouvoir" d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. En explorant une pluralité de personnages, de situations, elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain.

Un deuxième déplacement d'ordre psychologique et psychanalytique, la perspective de Picard de la lecture comme jeu ; place l'activité du lecteur entre le « playing » et le « game» , entre l'identification et la distanciation, entre l'investissement imaginaire du lecteur pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle et l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte, toutes deux requises et cadrées par le texte. Ainsi, il renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions jusqu'aux limites du fantasme et à la mise à distance du lecteur critique, conscient qu'il joue.

Dans cette perspective à la fois littéraire et scientifique, l'activité du lecteur suppose la combinaison des ressources psychoaffectives et cognitives. D'ailleurs, les études neuroscientifiques ont montré que la cognition ne peut être séparée de l'émotion.

Un troisième déplacement d'ordre sociocognitif propose des modalités d'intervention didactique, des dispositifs reposant sur les prémisses des théories cognitives et des recherches sur la métacognition. Les modèles métacognitifs proposent à l'enseignant d'envisager des interventions didactiques où sont prises en compte les dimensions cognitives, affectives et sociales; et ce en établissant des liens entre les notions- clés de tâche, de stratégies d'apprentissage, de métacognition et de régulation des apprentissages. L'approche métacognitive met l'accent sur, la verbalisation et les interactions entre pairs, l'aspect explicite et coopératif de l'apprentissage et l'ancrage de cette démarche réflexive dans la pratique. L'accent est résolument mis sur la dimension sociale des apprentissages, d'où l'intérêt que l'on porte aux interactions entre pairs, aux réflexions collectives, à l'hétéro- régulation et à l'auto-régulation . Relevant d'une démarche réflexive, les interactions entre apprenants et l'intervention didactique sont considérées comme « le moteur et le catalyseur des apprentissages»(Sagnier, 2013, p.113).

Un quatrième déplacement d'ordre interactionniste, place l'interaction verbale au centre de toute activité de lecture. Bakhtine affirme que « le dialogue est la réalité fondamentale du langage et de l'expérience humaine». (Cité par Haillet , Karmaoui, 2005, pp.36- 37). Dans le même esprit, La perspective socioconstructive de Vygotski (1985/1934) , accorde une place importante à l'interaction. Selon lui les habiletés de pensée de haut niveau (comme le sont les stratégies de lecture littéraire) ne s'acquièrent pas par transmission directe des connaissances, mais s'apprennent par imitation et s'intériorisent progressivement grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des adultes ou des pairs plus avancés. Par conséquent, les tâches collaboratives sont privilégiées.

b) Limites

Notre projet initial avait pour ambition de mener une recherche-action. Nous aurions souhaité intervenir sur le terrain , afin de voir concrètement comment les dispositifs interactionnels et le modèle dialectique de la lecture littéraire contribueraient à favoriser l'implication des élèves lecteurs, et à quel point ils pourraient franchir les obstacles dressés à l'aide de la médiation des pairs plus avancés ou de l'enseignant. Toutefois pour mener l'expérimentation , un travail collaboratif était de mise et les enseignants qui nous ont ouvert leurs portes pour l'observation de classes, n'étaient prêts à s'investir et à s'embarquer dans cette expérience.

La recherche qualitative que nous avons menée du point de vue méthodologique, ne peut prétendre à la généralisation des résultats, car l'échantillon retenu n'est pas représentatif; c'est un échantillon dit de convenance.

Du point de vue de la didactique du texte littéraire, nous avons focalisé notre recherche doctorale sur la lecture littéraire bien que l'écriture littéraire soit un aspect complémentaire. Sans pour autant ignorer ses présupposés méthodologiques, nous avons mis en avant la littératie comme outil d'appropriation du texte littéraire. D'un point de vue scolaire, le concept de littératie a le mérite d'attirer l'attention sur la nécessité d'étudier les interrelations entre les compétences (lecture, écriture et oral) en contexte authentique ; apprendre à lire ne se résume pas seulement à maîtriser le code, mais doit permettre de développer un rapport de connivence et de familiarité avec l'écrit (Lafontaine, 2001).

c) Perspectives

les activités de lecture et d'écriture devraient être fréquemment reliées et faire l'objet de séances collectives de réflexion métacognitive. Aussi nous restons sur notre faim concernant cette dimension et proposons dans un travail ultérieur de se pencher sur l'écriture de récits interactifs multimédias, d'exploiter les atouts qu'offre l'espace numérique pour développer des compétences de lecture et d'écriture .

Bibliographie

➤ Ouvrages

- Arborio, A.-M. (2005). L'observation directe.
- Abdallah-Preteille, L. Porcher, Ethique de la diversité et éducation, Paris, PUF, L'éducateur, 1998.
- A. Rouxel, Lecture littéraire, implication subjective et construction identitaire 2010.
- Abdellah Krikez, Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc. 2005
- Alain. B, Rodolphe. G, Jean. M, Alain. T, (2005). Les Techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner.
- Aebly Daghe S. (2010), « Comprendre et interpréter un texte littéraire : vers des gestes didactiques spécifiques », *L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche*.
- Astolfi J.-P. (2002), « Les nouveaux "mots de l'apprendre". Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles »,.
- Aumont B. et Mesnier P.-M. (2006), *L'acte d'apprendre*, Editions L'Harmattan.
- Albert, M.-C., Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Blanchet Philippe, (2000) Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique). Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet et Chardenet, (2001), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.
- BRILLANT-ANNEQUIN Anick, MASSOL Jean-François (2005), *Le Pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Acte des journées d'études de Grenoble (mars 2002), Grenoble : CRDP
- Baida Abdallah, (2006); Le retour de la littérature française dans les lycées marocains,
- BRILLANT-ANNEQUIN Anick, BERNANOCE Marie (coord.), *Enseigner le théâtre contemporain*, Scéren-CRDP Académie de Grenoble, 2009
- BUTLEN MAX, HOUDART-MÉROT Violaine (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Amiens: Encrage, Université Cergy-Pontoise, Centre de recherche textes et francophonie, coll. "Encrage université", 2009.

- Blanchet, A. Anne Gotmann (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien Armand Colin*, 2ème édition.
- Bardin. L (2007). *L'analyse de contenu* Presses Universitaires de France – PUF.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris : Éditions de Minuit.
- Blanchet, A. et A. Gotman (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan.
- Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, avec J.-C. Passeron, Paris : Minuit.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Bronckart, J.-P. (1997). « Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature », In Cantero, J. Mendoza, A. & C. Romea (dir.), *Didactica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelone : Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Barthes R. (1968a), « Linguistique et littérature », *Langages*, vol. 3, n°12.
- Barthes R. (1968b), « La mort de l'auteur », in *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV (1984)*, Seuil (Point).
- Barthes R. (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil.
- Brumfit, C. et Carter, R. (dir.) (1986), *Literature and Language Teaching*, Hong Kong, Oxford University Press.
- Barbot M.-J. (2010), « Six critères pour une modélisation de dispositifs de formation interculturelle », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°7.
- Baroni R. (2008), « Ce que l'auteur fait à son lecteur », *Atelier de théorie littéraire - Fabula*.
- Berthele R. et Lambelet A. (2009), « Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°39.
- Blanc N. et Brouillet D. (2005), *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*, Paris, In press éditions.
- Brousseau G. (2004), « Tâche, situation, activité », *Texte en exclusivité pour la SSRDM*, vol. 11, n°09.
- Brumfit, C. et Carter, R. (dir.) (1986), *Literature and Language Teaching*, Hong Kong, Oxford University Press.

- Canvat K. (2002), « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou □ : des savoirs aux compétences », *Tréma*, n°19.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues □ : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Christine Sagnier, (2013). *Métacognition et interactions en Didactique Des Langues*.
- Chabanne J.-C. et Dufays J.-L. (2011), « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques: contours et enjeux d'une problématique », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°43.
- Charles-Dominique G. (2015), « Comprendre des textes en français langue seconde □ : l'influence du profil linguistique du lecteur », *CogniTextes. Revue de l'Association française de linguistique cognitive*, n°Volume 12.
- Collès L. et Dufays J.-L. (2007), « Du texte littéraire à la lecture littéraire: Les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S », *Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne*, vol. 4.
- Coste D. (2010), « Tâche, progression, curriculum », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66.
- Cedergren M. (2015), « Littérature française, littérature francophone? L'enseignement universitaire suédois à la recherche d'un nouveau paradigme », in *Médiations interculturelles entre la France et la Suède. Trajectoires et circulations de 1945 à nos jours.*, Stockholm, Suède, Stockholm University Press.
- Chevallard. Y, (1999), *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*, Recherche en didactique des mathématiques, vol. 19, n 2, Grenoble, la Pensée Sauvage.
- Citton Y. (2012), « La fin de l'hégémonie ou le début de quelque chose », *Les Fins de la littérature*, n°2.
- Collès L. et Dufays J.-L. (2007), « Du texte littéraire à la lecture littéraire: Les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S », *Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne*, vol. 4.
- Combe D. (2010), « Littératures francophones, littérature-monde en français », *Modern & Contemporary France*, vol. 18, n°2.
- Compagnon .A. (2007), *La littérature, pourquoi faire? , Collège de France/ Fayard*.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues □ : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

- Citton Y. (2010), « L'avenir des Humanités », *La fabrique de l'humain*, 16 septembre 2010.
- CHARTIER Anne-Marie, HEBRARD Jean, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, BPI Centre Pompidou-Fayard, 2000 (2^e éd.).
- CHARTIER Roger (Dir.), *Pratiques de la lecture*, [1985], Ed. Payot et Rivages, 1993.
- CITTON Yves, (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Editions Amsterdam.
- CLERMONT Philippe, SCHNEIDER Anne (Dir), (2006). *Ecoute mon papyrus - Littérature, oral et oralité*, Scéren, CRDP Alsace, Strasbourg.
- Collectif, *Des compétences pour enseigner entre objets sociaux et objets de recherche*, Presse universitaires de Rennes, 2007.
- Collectif, *Enseigner la littérature*, CRDP, Midi-Pyrénées, 2000.
- Collectif, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Bock, 2006.
- Collectif, *Le projet pédagogique en français*, B.L, 1993.
- COMPAGNON Antoine, (1998). « Le lecteur », in *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun*, Seuil.
- Canvat, K. (1999). « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », *Enjeux*, n° 46, décembre 1999.
- Chabanne, J.-C. (1998). « La lecture avant la lecture », *Le français aujourd'hui*, n° 117, mars 1998.
- Daunay B. (2002), *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- Daunay B. (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°159.
- Dufays J.-L. (2007), « Le pluriel des réceptions effectives—Débats théoriques et enjeux didactiques », *Recherches*, vol. 46.
- Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. (2005), *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Demougin F. (2008), « Continuer la culture □: le littéraire et le transculturel à l'oeuvre en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°152.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, dir J.P.Cuq. Clé international, Paris (2003).
- Dumortier. J (2009). Formation littéraire et compétences. Notes pour un débat initié par L'INRP, document publié en ligne, [http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement de la littérature](http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement%20de%20la%20litterature).

- Demougin P. (2007), « Enseigner le français et la littérature □ : du linguistique à l'anthropologique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°2.
- Dufays J.-L.(1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.
- DEMOUGIN Patrick, MASSOL Jean-François (Dir.), (1999). *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble.
- DUFAYS Jean-Louis, (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique ».
- Daunay, B. et J.-L. Dufays (2007). « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », *La lettre de l'AIRDF*, n° 40, p. 8-9.
- Dufays, J.-L. (2001). « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », *Enjeux*, n° 51-52, p. 7-29.
- Dufays J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (1996). *Pour une lecture littéraire Tome 1 Approche historique et théorique*, Bruxelles/Paris : De Boeck/ Duculot.
- Dufays J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (1996). *Pour une lecture littéraire Tome 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles/Paris : DeBoeck/Duculot.
- Dumont, F. (1994 [1968]). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*.
- Eco U. (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- Eco U. (1990), *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset,.
- FALARDEAU Eric *et al.* (2007), *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec, Presses de l'Université de Laval, janvier .
- Favry, Roger, (1981). *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.
- FISH Stanley, (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* [1980], Paris, Les Prairies ordinaires.
- FOURTANIER, Marie-José, LANGLADE Gérard, (2000). *Enseigner la littérature*, Actes du colloque « *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français* ». Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées, Paris: Delagrave.
- FRAISSE Emmanuel, HOUDART-MEROT Violaine, *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Scéren CRDP Académie de Créteil – Université de Cergy-Pontoise, 2004.

- Falardeau É. (2003), « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue Des Sciences De L'Éducation*, vol. 29, n°3.
- Ferenczi & Poupart, (1998). Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues. Didier.
- Farge O. (2011), « Littérature et numérique : vers quelles écritures ? », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n°5.
- Fijalkow J. (1995), « Savoir lire: didactique déclarative, procédurale, contextuelle », *Spirale*, vol. 15.
- Fourtanier M.-J. (2004), « La littérature est-elle soluble dans le cours de français? Enquête sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français », *Actes du 9ème colloque de l'AIRDF*.
- Fraser C.A. (2004), « Lire avec facilité en langue seconde », *Canadian Modern Language Review*, vol. 61, n°1.
- Fraisse E. (2012), « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°61.
- Fraisse E. (2014), « Enseignement de la littérature : aspects français d'une crise mondiale », *Gragoatá*, vol.
- Gervais, B. et Bouvet, R. (dir.) (2007), *Théories et Pratiques de la Lecture Littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gervais F. (1996), « Didactique du plaisir de lire : didactique de littérature-jeunesse », *Québec Français*, n°100.
- Giasson J. (2007), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck (Pratiques pédagogiques).
- Godard A. (2005), « De l'acte à l'expérience : la lecture comme effet », *Acta Fabula*, n°vol. 6, n° 3.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville : Gaétan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville : Gaétan Morin.
- Godard A. (2014), « Compétence littéraire, langue, réflexivité : enjeux de la littérature dans l'enseignement du FLE », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures*.
- Gruca I. (2010), « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité », *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*.

- Gaonac'h D. (2000), « La lecture en langue étrangère□: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°13.
- Gervais B. (2004), « Naviguer entre le texte et l'écran. Penser la lecture à l'ère de l'hypertextualité », in Jean-Michel Salaün et Christian Vandendorpe (dir.), *Les défis de la publication web□: hyperlectures, cybertextes et métaéditions*, Villeurbanne, ENSSIB.
- Gervais B. (2009), « Arts et littératures hypermédiatiques: éléments pour une valorisation de la culture de l'écran », *Digital Studies / Le champ numérique*, vol. 1, n°2.
- Godard, A. (dir.) (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier (Langue & didactique).
- Griggs P., Carol R. et Bange P. (2002), « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII, n°2,
- Hébert M. (2004), « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire□: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n°3.
- Honoré de Balzac. (2015). *Le père Goriot*. Librairie Al Ouma, édition et diffusion. Casablanca.
- Hamon P. (1994), « Texte littéraire et référence », *Tangence*, n°44.
- Iser W. (1976), *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*, 1985^e édition, Editions Mardaga.
- Harrouchi, M. (2003). *La pédagogie des compétences*, éd .de fenec.
- Jaus H.R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Jouve V. (1992), « Pour une analyse de l'effet-personnage », *Littérature*, n°85.
- Joulia D. (2006), « Lecture en langue étrangère□: approches cognitives et logiciels hypermédiés », *Lenguaje*, n°34.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*, Paris : Seuil.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*, Paris : PUF.
- Jouve, V. (2004). « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », Rouxel, A. et G. Langlade (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 105-116.
- JEY Martine, (1998). *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et sciences humaines.
- Jaus, H.-R. (1974). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Jaus, H.R. (1978 [1974]). «L'Histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire », *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard, coll. « Tel ».

- Jeandillou, J.-F. (1997). *Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin.
- JOUVE Vincent, (1998). *L'Effet personnage dans le roman*, PUF, (2^e éd.).
- JOUVE Vincent, (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?*, Armand Colin.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences socio humaines*, Paris : PUF.
- Lahire B. (2010), « Publicisation de la littérature et frontières invisibles du jeu littéraire », *Littérature*, n°160.
- Lumbroso O. (2014), « Manuels de français dans le monde et contextes locaux », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures*.
- Lumbroso O. (2015), « Littérature et éducation aux médias : les enjeux du numérique ».
- LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Armand Colin, 2001.
- LAHIRE Bernard, *La Culture des individus – dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, 2004.
- LEBRUN Marlène, ROUXEL Annie et VARGAS Claude Dir., *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives*, Presses Universitaires de Provence, 2007.
- LOUICHON Brigitte, (2009). *La Littérature après coup*, PU Rennes (Paideia).
- LOUICHON Brigitte, ROUXEL Annie (2010), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, PU Rennes (Paideia).
- LOUICHON Brigitte, ROUXEL Annie, (2009). *La littérature en corpus*, Scéren-CRDP Bourgogne.
- Langlade, G. (2001). « Et le sujet lecteur dans tout ça », *Enjeux*, n° 51/52, déc. 2001.
- Langlade, G. (2002). *Lire des oeuvres intégrales au collège et au lycée*, Toulouse : Delagrave CRDP Midi-Pyrénées.
- Langlade, G. (2004). « Sortir du formalisme, accueillir des lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, n° 145.
- Langlade, G. (2005). « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres », Brillant-Annequin, A. et J.-F- Masso (dir.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Grenoble : CRDP.
- Langlade, G. (2006). « Lecteur et didactique de la lecture littéraire », Conférence présentée dans le cadre d'un midi-conférence organisé par le CRIFPE-Laval, Québec : Université Laval, 27 septembre 2006.

- Langlade, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », In Roy, M. (dir.), Brault, M. et S. Brehm. Formation des lecteurs. Formations de l'imaginaire, Montréal : Presses de l'UQÀM, coll. « Figura », n° 20, p. 45-65.
- Langlade, G. et M.-J. Fourtanier (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire » In Falardeau, E., Fisher, C. Simard C. et N. Sorin, La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche, Québec : Presses de l'Université Laval, coll. « Formation et profession », p. 101-123.
- Legros, G. (1995). « Quelle place pour la didactique de la littérature? » In Chiss, J.-L. et al, Didactique du français, État d'une discipline, Paris : Nathan : p. 33-45.
- Legros, G. (2000). « Quelle littérature enseigner? » In Fourtanier, M.-J. et G. Langlade (dir.) Enseigner la littérature, Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées, p. 19-30.
- Morin E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Éditions Du Seuil.
- Miras G. et Narcy-Combes J.-P. (2014a), « Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage : simple mode ou réponse à des besoins? ».
- Miras G. et Narcy-Combes J.-P. (2014b), « Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-interactionnistes et émergentiste », *Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle*.
- Mohammed Khair Eddine. (2007), *Il était une fois un vieux couple heureux*. Librairie Al Ouma, édition et diffusion. Casablanca.
- Naturel M. (2010), « Proust en FLE », *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*.
- Narcy-Combes J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.
- Narcy-Combes J.-P., Bertin J.-C., Miras G. et Combes M.F.N. (2014), « Apport des savoirs savants en didactique des langues: modélisation ou transposition? », *Français dans le monde. Recherches et applications*, n°55.
- Narcy-Combes J.-P. et Narcy-Combes M.-F. (2014), « Formations hybrides en milieu pluriculturel : comment concilier théories, pratiques et contraintes », in *Plurilinguism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education*, Berlin, Peter Lang Edition.
- Narcy-Combes M.-F. (2006), « Littérature et didactique », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n°2.
- Narcy-Combes M.-F., Narcy-Combes J.-P. et Miras G. (2015), « La didactique des langues à l'heure du numérique ».

- NOEL-GAUDREAU Monique, (1997), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche éditeur.
- Petitjean A. (2014), « 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, n°161.
- Prod'Hom T. et Graber S. (2010), « Le sujet dans le texte : un nouveau paradigme pour la lecture littéraire ».
- Picard M. (1984), « La lecture comme jeu ».
- Puren. C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan Clé international.
- Piotrowski S. (2010), « Les tâches en classe de langue étrangère », *Synergies Pologne*, n°7.
- PETIT Michèle, (2002). *Eloge de la lecture, la construction de soi*, Belin.
- PETIT Michèle, (2008), *L'Art de lire ou comment résister à l'adversité*, Belin.
- PICARD Michel (1987). *La Lecture littéraire*, Clancier-Guénau.
- PICARD Michel, (1986), *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature*, éd. de Minuit.
- POTTIER Jean-Michel (Dir.) (2006), *Seules les traces font rêver : enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Actes des V[èmes] rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Reims, 1er et 2 avril 2004, IUFM de Champagne-Ardenne, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Colin.
- Rabaté D. (2014), « Synthèse », *Paroles possibles - Pratiques des littératures en didactique des langues et des cultures*.
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen.
- Riquois E. (2010), « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile ».
- Rouxel, A. (1997). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard Dir. (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, P. U. Rennes.
- ROUXEL, A., (SS Dir.), (2001), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR.

- ROUXEL Annie (Dir.) (2005), *Lectures discursives : quel accompagnement ?*, Scéren-Delagrave.
- Robert, A. D. (2002) : L'analyse de contenu.
- Roch-Veiras S. (2013), « Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions... », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°48.
- Rouxel A. et Dahringer D. (2002), « L'oral à propos des textes littéraires en sixième : exploration de pratiques », *Le français aujourd'hui*, n°136.
- Richard, S. (2006). « L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n°1, p. 181-207. [en ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)Vsrichard_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)Vsrichard_ch.pdf)
- Riffaterre, M. (1982). *L'illusion du sens*, Paris : Seuil.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration*, New York : Modern Language Association of America.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Didactique du français ».
- Rouxel, A. (2004). « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », *Enjeux*, n° 61.
-
- Rouxel, A. (2008). « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », Colloque « Le texte du lecteur (22-25 octobre 2008), Toulouse : Université Toulouse II - Le Mirail.
- Rouxel, A. et G. Langlade, (dir.) (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », janvier 2004, Rennes : Presses universitaires de Rennes 2.
- Schmitt M.P. (2006), « École et dégoût littéraire », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°33.
- Singly, F. (2005). de , *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*.
- Schneuwly bernard, (2005) . de l'utilité de la transposition didactique dans Chiss jean loius david jacques Reuter yves dir didactique du français fondement d'une discipline, Paris nathan.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Crédif/Hatier/Didier.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.) (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Sartre, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* , Paris : Gallimard, coll. « Idées ».

- Savoie-Zajc, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée », In Gauthier, B. (dir.) Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données (4^e édition), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tauveron C. (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- Tauveron C. (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.
- TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette, (2001), *Les Cercles de lecture*, De Boeck-Duculot.
- Trouvé A. (2010), « L'arrière-texte □ : de l'auteur au lecteur », *Poétique*, n°164.
- Viala A. (1997), « Perspectives sociales: mimésis et institutions littéraires », *Studi di Letteratura Francese*, vol. 22.
- Viala A. et Schmitt M.-P. (1982), *Savoir-lire*, Paris, Didier.
- VECK Bernard Dir. (1994), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris : INRP, (Didactiques des disciplines).
- Voltaire. (1984). *Candide ou l'optimisme*. Bordas, Paris.
- VECK Bernard, L. Brown, N. Esnault... [et al.]. (1990). *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation / -* Paris : INRP, (Didactiques des disciplines).
- VECK Bernard Dir., (1997), *L'œuvre intégrale au lycée*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, (Didactique des disciplines).
- Yves Reuter, Cora Cohen- Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Dominique Lahanier - Reuter, (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.
- Zarate Geneviève, (1986), *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

➤ Articles de périodiques

- ABOLGASSEMI M. (2001). *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Arnold Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4/2006 (n° 144), p. 408).
- A. Rouxel, 2007 « pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? » p65 à 73).
- ADAM J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- ADAM J.-M. & CORDONIER N. (1995). « L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux ». *Le français aujourd'hui*, n° 109, p. 35-47.
- AHR. S. (2005). *L'enseignement de la littérature au collège*. Paris : L'Harmattan.
- AMOSSY. R. (2003). « La dimension sociale du discours littéraire. L'analyse du discours et le projet sociocritique ». In R. Amossy & D. Maingueneau (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, p. 63-74.
- AMOSSY. R. & MAINGUENEAU. D. [dir.] (2003a). *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- AMOSSY. R. & MAINGUENEAU. D.(2003b). « Présentation ». In R. Amossy & D. Maingueneau (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, p. 9-13.
- ARMAND. A. (1993). *L'histoire littéraire : théories et pratiques*. Paris : B. Lacoste ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- ARON. P. & VIALA. A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF.
- ARON T. (1984). *Littérature et littérarité : un essai de mise au point*. Paris : Les Belles Lettres ; Annales littéraires de l'université de Besançon.
- ARON T. (1987). « Du texte interrogé au texte qui interroge ». *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 119-143.
- ARRIVE. M. (1975). « Lire, dé-lire ». *Pratiques*, n° 7-8, p. 7-20.
- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

- BARRE-DE MINIAC. C. ; BRISSAUD. C & RISPAIL. M. [dir.](2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- BARTHES. R. (1967/2002). « De la science à la littérature », *Times Literary Supplément*, 28 septembre 1967 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil,2002, t. 2, p. 1263-1270.
- BARTHES. R. (1970/2002). *S/Z* ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil,2002, t. 3, p. 119-346.
- BARTHES. R. (1971a/2002). « De l'œuvre au texte ». *Revue d'esthétique* n° 3 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil,2002, t. 3, p. 908-916.
- BARTHES. R. (1971b/2002). « Réflexions sur un manuel ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 170-177 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil,2002, t. 3, p. 945-951.
- BARTHES. R. (1975/2002). « Littérature/enseignement ». *Pratiques*,n° 5 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil,2002, t. 4, p. 879-886.
- BAUDELLOT. C. ; CARTIER M. & DETREZ C. (1999). *Et pourtant ils lisent....* Paris : Éd. du Seuil.
- BAUTIER. É. & BUCHETON D. (1995). « Qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 111, p 26-35.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- BEAUDE P.-M. ; PETITJEAN A. & PRIVAT J.-M. [dir.] (1996). *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz : CASUM.
- BEAUDRAP A.-R. de [coord.] (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Chasseneuil-du-Poitou : SCEREN-CNDP ; Nantes : CRDP des Pays de la Loire
- BEGUIN A. (1982). *Lire-écrire*. Paris : L'École.
- BEHAR H. & FAYOLLE R. [dir.] (1990). *L'histoire littéraire aujourd'hui*. Paris : A. Colin.
- BEILLEROT J. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. universitaires.
- BELTRAMI D. ; QUET F. ; REMOND M. & RUFFIER J. (2004). *Lecture pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- BENAMOU M. (1971). *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : BELC.
- BERNANOCE M. (2005). « L'écriture théâtrale à la charnière de la littérature et de la scène ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol(coord.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble, p. 95-108.
- BERNIE J.-P. (2004). « Pour un ensemble co-disciplinaire ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 35, p. 38-42.

- BISHOP M.-F. (2005). « Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ? ». *Pratiques*, n° 127-128, p. 143-153.
- BISHOP M.-F. & ULMA D. (2006). « Place et valeurs de la littérature à l'école. Approche historique et comparative ». In M. Lebrun (éd.), *Actes du colloque international « Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances : 20-22 octobre 2005*. Document disponible au format PDF sur Internet à l'adresse : <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/bishop-ulma.pdf>> (consulté le 22 mai 2007).
- BLAMPAIN D. (1979). *La littérature de jeunesse. Pour un autre usage*. Paris : Nathan ; Bruxelles : Labor.
- BOISSINOT A. (2000). « Typologie(s) et topologie dans l'enseignement du français ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 31-42.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BRANCA-ROSOFF S. (1990). *La leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*. Paris : Éd. des Cendres.
- BRILLANT-ANNEQUIN A. & MASSOL J.-F. [coord.] (2005). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble.
- BRONCKART J.-P. (2001). « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures ». In J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-41.
- BRUNO P. (2004). « Questions de sociocritique ». *Le français aujourd'hui*, n° 145, p. 33-41.
- BUCHETON D. (1999). « Les postures du lecteur ». In P. Demougin & J.-F. Massol, *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, p. 137-150.
- BUCHETON D. (2000). « Les postures de lecture des élèves au collège ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 201-213.

- BUCHETON D. (2001). « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? ». In L. Collès *et alii* (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck p. 569-575.
- BURGOS M. (1993). « Lectures privées et lectures partagées ». *Pratiques*, n° 80, p. 78-94.
- BURGOS M. (1996). « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? ». In J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck, p. 265-270.
- BURGOS M. & PRIVAT J.-M. (1993). « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ? ». In M. Poulain (dir.), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éd. du Cercle de la librairie, p. 163-181.
- BUTLEN M. (1996). « L'offre de lecture à l'école ». In C. Garcia-Debanc, M. Grandaty & A. Liva (éd.), *Didactique de la lecture. Regards croisés. Actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Éveline Charmeux*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail ; CRDP Midi-Pyrénées, p. 103-114.
- CANVAT K. (1999a). « Comprendre, interpréter, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives ». *Enjeux*, n° 46, p. 93-115.
- CANVAT K. (1999b). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck.
- CANVAT K. (2000). « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 57-72.
- CANVAT K. (2005). « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol(coord.), *Le pari de la littérature : quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble, p. 29-41.
- CANVAT K. ; MONBALLIN M. & VAN DER BREMPT M. [dir.](2004). *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- CANVAT K. & LEGROS G. [dir.](2004). *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur : CEDOCEF.
- CHABANNE J.-C. (2005). « Les évolutions récentes du français à l'école primaire ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol(coord.), *Le pari de la littérature : quelles*

littératures de l'école au lycée ? Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble, p. 73-82.

- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2001). « Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques ». In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (éd.), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes : PUR, p. 115-122.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2003). « Nouveaux programmes de français au lycée et communautés discursives ». In M. Jaubert, M. Rebière & J.-P. Bernié (éd.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international*. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine [Cédérom].
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. [dir.] (1997). *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*. Tours : université François Rabelais.
- CHARLES M. (1977). *La rhétorique de la lecture*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARLES M. (1985). *L'arbre et la source*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARLES M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- CHARMEUX É. (1975). *Lire à l'école*. Paris : CEDIC.

- CHARTIER A.-M. & HEBRARD J. (1989/2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI-Centre Georges Pompidou ; Fayard.

- CHARTIER R.[dir.] (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages.
- CHAUMETTE J.-C. (1975). « L'écriture au service de la lecture : travail filmique ». *Pratiques* n° 7/8, p. 25-46.

- CHEVALLARD Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- CHISS J.-L. (1996). « Discussion [à la communication de J.-M. Privat (1996)] ». In R. Bouchard & J.-C. Meyer (éd.), *Les métalangages de la classe de français (actes du sixième colloque de l'AIDFLM : Lyon septembre 2005)*. [Saint-Cloud : DFLM ; AIRDF], p. 23-24.
- CHISS J.-L. (2004a). « Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3 ». In Observatoire national de la lecture, *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : SCEREN-CNDP ; Savoir livre, p. 45-57.
- CHISS J.-L. (2004b). « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français ». In C. Barré-De Miniac, R. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 43-68.

- CHISS J.-L. & DAVID J. (1999). « Des relations entre langue et littérature. Éléments pour un débat théorique, institutionnel et didactique ». *Le français aujourd'hui*, n° hors série, p. 40-54.
- CHISS J.-L. ; DAVID J. & REUTER Y. [dir.] (2005). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck [1^{re} éd. 1995].
- CHISS J.-L. & FILLIOLET J. (1995). « Typologies et didactique de l'écrit : constantes et évolutions ». *Études de linguistique appliquée*, n° 99, p. 79-
- CLERMONT P. & SCHNEIDER A.[dir.] (2006), *Écoute mon papyrus. Littératures, oral et oralité*. Strasbourg : SCÉREN-CRDP d'Alsace.
- COGET C. (2005). « Un Débat exemplaire ». *Recherches*, n° 43, p. 13-24.
- COLLES L. (1997). « Enjeux d'une approche anthropologique du texte littéraire ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 75-89.
- COMPAGNON A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Éd. du Seuil.
- COULET C. & LEBRUN M. (2004). « La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs : favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraire ». *Skholê*, n° hors série (1), p. 177-187.
- CRINON J. (2006). « L'écriture littéraire et les genres ». *Le français aujourd'hui*, n° 153, p. 17-24.
- DAUNAY B. (2002a). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- DAUNAY B. (2002b). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : P. Lang.
- DAUNAY B. (2002c). « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire ». *Pratiques*, n° 113-114, p. 135-153.
- DAUNAY B. & DUFAYS J.-L. (2007). « Méthodes de recherche en didactique de la littérature ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 40, p. 8-13.
- DE CROIX S. & LEDUR D. (2001). « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités ». In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck, p. 252-258.
- DELCAMBRE P. (1987). « Lire pour plus tard ». *Recherches*, n° 7, p. 123-143.
- DEMOUGIN P. & MASSOL J.-F. [coord.](1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- DENIS D. & KAHN P. [éd.](2006). *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Bern : P. Lang.
- DE PIETRO J.-F. & SCHNEUWLY B. (2003). « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique ». *Les cahiers Théodile*, n° 3, p. 27-52.

- DEZUTTER O. (2004). « La lecture d'œuvres complètes au secondaire. Étude des pratiques des enseignants québécois quant à la sélection et à l'exploitation du *corpus* ». In K. Canvat, M. Monballin & M. Van Der Brempt (dir.), *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 79-88.
- DOLZ J. & OLLAGNIER E. [dir.] (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- DOUBROVSKY S. & TODOROV T. [éd.] (1971). *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon.
- Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 11-23.
- DU BOS C. (1945). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Plon.
- DUCHESNE A. & LEGUAY T. (1985). *Petite fabrique de littérature*. Paris : Magnard.
- DUCHET C. (1971). « Pour une socio-critique ou variations sur un *incipit* ». *Littérature*, n° 1, p. 5-14.
- DUFAYS J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- DUFAYS J.-L. (1999a). « La lecture littéraire au lycée : quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 73-86.
- DUFAYS J.-L. (1999b). « Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? ». *Le français aujourd'hui*, n° hors-série, p. 89-102.
- DUFAYS J.-L. (2001a). « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires ». *Enjeux*, n° 51-52, p. 7-29.
- DUFAYS J.-L. (2001b). « Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation ». In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, M. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck, p. 245-251.
- DUFAYS J.-L. ; GEMENNE L. & LEDUR D. [dir.](1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck.
- DUFAYS J.-L. ; GEMENNE L. & LEDUR D. [dir.] (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck [1^{re} éd., 1996].
- DUMORTIER J.-L. (2006). « La dentellière et les fils du discours ». In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : CEDOCEF, p. 119-151.
- DUMORTIER J.-L. & LEBRUN M. [éd.] (2006a). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : CEDOCEF.
- DUMORTIER J.-L. & LEBRUN M. (2006b). « Introduction ». In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : CEDOCEF, p. 5-12.

- DUQUESNE D. (1994). *Lecture méthodique, lecture littéraire : théories, pratiques, perspectives*. Angers : CDDP du Maine-et-Loire.
- EAGLETON T. (1994). *Critique et théorie littéraire. Une introduction*. Paris : PUF.
- ECO U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Éd. du Seuil.
- ECO U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- ECO U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- ESCARPIT R. (1958). *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF.
- ESCARPIT R. [dir.](1970). *Le littéraire et le social. Éléments pour une sociologie de la littérature*. Paris : Flammarion.
- FAVRY R. (1971). « L'enseignement de la littérature et l'expression libre ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 471-489.
- FAYOLLE R. (1972). « La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire ». *Littérature*, n° 7, p. 48-72.
- FAYOLLE R. (1975). « Être professeur de lettres, hier et aujourd'hui ». *Littérature*, n° 19, p. 8-15.
- FAYOLLE R. (1985). « Victor Hugo dans les manuels scolaires ». *Europe*, n° 671, p. 190-202.
- FISH S. (1980). *Is There A Text In This Class ? The Authority Of Interpretive Communities*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press.
- FISH S. (1989/1995). *Respecter le sens commun. Rhétorique, interprétation et critique en littérature et en droit*. Diegem [Belgique] : E. Story-Scientia ; Paris : LGDJ.
- FOUCAMBERT J. (1976). *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : OCDL-SERMAP.
- FOURTANIER M.-J. & LANGLADE G. (2000). *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- FOURTANIER M.-J. (2001). « Mythe, littérature, et enseignement ». In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (éd.), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes : PUR, p. 99-104.
- FOURTANIER M.-J. ; LANGLADE G. & ROUXEL A. [éd.] (2001). *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes : PUR.
- FRAISSE E. & HOUDART-MEROT V. [coord.] (2004). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*. Créteil : SCÉRÉN-CRDP de Créteil.
- FRAISSE E. & MOURALIS B. (2001). *Questions générales de littérature*. Paris : Éd. du Seuil.
- FREINET C. (1947). *Le texte libre*. Cannes : Éd. de l'École moderne française.
- GAGNON J.-C. (1973). « Pour une didactique de la littérature ». *Prospectives*, vol. 9, n° 2, p. 96-103.
- GENETTE G. (1969). *Figures II*. Paris : Éd. du Seuil.
- GENETTE G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Éd. du Seuil.
- GENETTE G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Éd. du Seuil.

- GENETTE G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Éd. du Seuil.
- GENETTE G. (1997). *L'œuvre de l'art. 2 La relation esthétique*. Paris : Éd. du Seuil.
- GERVAIS B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1978). « La pédagogie des “jeux poétiques” ». *Pratiques*, n° 21, p. 48-56.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1983). « Enseigner la littérature ? ». *Pratiques*, n° 38, p. 3-8.
- GOODY J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOODY J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- GOULEMOT J.-M. (1985). « De la lecture comme production de sens ». In R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages, p. 115-127.
- GREIMAS A. J. (1972). « Pour une théorie du discours poétique ». In A. J. Greimas (dir.), *Essais de sémiotique poétique*. Paris : Larousse, p. 5-24.
- GUERNIER M.-C. (2004). « Lectures scolaires/extra-scolaires : quel jeu ? ». In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan, p. 305-318.
- GUEUNIER N. (1980). « La nécessité pédagogique d'une actualisation des textes littéraires s'impose-t-elle ? ». In R. Heyndels (dir.), *Revue de l'institut de sociologie [de l'Université libre de Bruxelles]*, n° 3-4, p. 547-557.
- HALTE J.-F. (1987). « Écriture, littérature, formation ». *Les cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 81-103.
- HALTE J.-F. (1990). « Didactique et enseignement du français ». In D. G. Brassart *et al.*, *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Metz : université de Metz, p. 11-40.
- HALTE J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 148-152.
- HEBERT M. (2006). « Cercles littéraires en classes hétérogènes ». In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : CEDOCEF, p. 39-59.
- HOUDART-MEROT V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Paris ; Rennes : ADAPT-PUR.
- HOUDART-MEROT V. (2004). *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Paris : Hachette.

- JARRETY M. [dir.] (2000). *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : PUF.
- JAUSS H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JEY M. (1998). *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*. Metz : Faculté des Lettres et Sciences humaines.
- JORRO A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- JOUVE V. (1992). *L'effet personnage*. Paris : PUF.

- JOUVE V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- JOUVE V. (1996). « Avant-propos ». *La lecture littéraire*, n° 1, p. 5-10.
- KIBEDI VARGA A. (1981). « Réception et enseignement : l'histoire littéraire ». In A. Kibédi Varga (éd.), *Théorie de la littérature*. Paris : Picard, p. 228-239.
- KRISTEVA J. (1969). *Sêmeiotiké. Recherches pour une sémanalyse. (Extraits)*. Paris : Éd. du Seuil.
- KUENTZ P. (1972). « L'envers du texte ». *Littérature*, n° 7, p. 3-26.
- KUENTZ P. (1974). « Le tête à texte ». *Esprit*, n° 12, p. 946-962.
- LADJALI C. & Les élèves du lycée Évariste Galois (2002). *Tohu-bohu. Tragédie pragoise en deux tableaux*. Paris : L'esprit des Péninsules.
- LAHIRE B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- LANGLADE G. (2000). « Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 155-169.
- LANGLADE G. (2004a). « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre ». In A. Rouxel & G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 81-91.
- LANGLADE G. (2004b) « La lecture littéraire au risque de la "maîtrise des discours" ». In M. Lebrun (éd.), *Actes du 9e colloque international de l'AIRDF : Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Québec, 26-28 août 2004 [Document disponible au format PDF à l'adresse : <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/gerard-langlade.pdf>> (consulté le 24 mai 2007).
- LARRAT J.-C. (1993). « Vers une didactique de la littérature ? ». *L'école des lettres*, n° 9 [spécial], p. 109-118.
- LAURENT J.-P. (1999). « Discipliner la littérature : pour quoi faire ? ». *Enjeux*, n° 43/44, p. 204-213.
- LE GOFF F. (2005). « L'écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques ». *Pratiques*, n° 127-128, p. 60-74.
- LEBRUN Ma. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Fernelmont : EME.
- LEBRUN Ma. [éd.] (2006). *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du colloque international à l'IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005*. Disponible sur Internet à l'adresse <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>> (consulté le 22 mai 2007).
- LEBRUN Mo. (1996). « Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature de jeunesse ». *Repères*, n° 13, p. 69-84.
- LEBRUN Mo. & ROY M. (1999). « Langue, discours, littérature. Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du Rapport Parent aux réformes des années 1990 ». *Enjeux*, n° 43/44, p. 166-190.

- LEBRUN Mo. (2001). « Cercle de lecture et pédagogie de la coopération ». In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck, p. 126-131.
- LEENHARDT J. & JOZSA P. (1982). *Lire la lecture*. Paris : Le Sycomore.
- LEGROS G. (2000). « Quelle littérature enseigner ? ». In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 19-30.
- LEGROS G. (2005) « Quelle place pour la didactique de la littérature ? ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 35-46.
- LEMERY J. [coord.](1996). *Réhabiliter le texte libre*. Nantes : ICEM.
- LEROY M. (2001). *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris : PUF.
- M. Taleb, « L'enseignement de la littérature dans la classe de français (Cycle secondaire) : Aperçu historique (1960-1995) », *Recherches Pédagogiques* (revue de l'Association marocaine des enseignants de français), n° 6, 1996.
-
- Miles, M. B. et A. M. Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives. Méthodes en sciences humaines*, 2^e édition, Paris/Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (2005). « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humaines », *Recherches qualitatives*, hors-série n° 1, p. 7-40. [en ligne] <http://www.recherche-qualitative>.
- MAINGUENEAU D. (2006). *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature*. Paris : Belin.
- MANESSE D. & GRELLET I. (1994). *La littérature du collège*. Paris : INRP ; Nathan.
- MANSUY M. [éd.] (1977). *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives*. Paris : Nathan.
- Fraisse, V. Houdart-Merot (coord.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*. Créteil : SCÉRÉN-CRDP de Créteil, p. 221-236.
- MARCOIN F. (2005). « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives ». *Le français aujourd'hui*, n° 149, p. 23-34.
- MAREUIL A. (1969). « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) ». *Revue française de pédagogie*, n° 7, p. 31-45.
- MAREUIL A. (1978). *Éléments pour une psycho-sociologie de l'enseignement littéraire*. Thèse de doctorat d'État ès lettres, université Bordeaux 2.
- MARGHESCOU M. (1974). *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*. La Haye : Mouton.

- MARQUILLO LARRUY M. [éd.] (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : université de Poitiers.
- MASSOL J.-F. (1999). « Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres ». In P. Demougin & J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, p. 115-135.
- MERLIN-KAJMANH. (2005). « Enseigner la littérature ? ». In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF, p. 205-226.
- NOËL-GAUDREULT M. [dir.] (1997). *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche.
- PAPO É. & BOURGAIN D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF.
- PASTIAUX-THIRIAT G. (1997). « La recherche en didactique du texte littéraire dans la banque de données DAF/DAFTEL ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 233-249.
- PETITJEAN A. (1990). « Pour une didactique de la littérature ». In D. G. Brassart *et alii*, *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Metz : université de Metz, p. 101- 127.
- PETITJEAN A. (1998). « La transposition didactique en français ». *Pratiques*, n° 97-98, p. 7-34.
- PEYTARD J. (1982a). « Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE ». *Études de linguistique appliquée*, n° 45, p. 91-103.
- PEYTARD J. [dir.] (1982b). *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier.
- PEYTARD J. (1988). « Des usages de la littérature en classe de langue ». *Le français dans le monde*, n° spécial, p. 8-17.
- PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éd. de Minuit.
- PICARD M. (1989). *Lire le temps*. Paris : Éd. de Minuit.
- PICARD M. [éd.] (1987). *La lecture littéraire : actes du colloque de Reims (14-16 juin 1984)*. Paris : Clancier-Génaud.
- POSLANIEC C. (1992). *De la lecture à la littérature. Introduction à la littérature : littérature – « littérature de jeunesse » – enseignement*. Paris : Sorbier.
- POSLANIEC C. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette.
- .
- PRIVAT J.-M. (1995). « Socio-logiques des didactiques de la lecture ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 133-153.
- PRIVAT J.-M. & REUTER Y. [dir.] (1991). *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne Mars 1990*. Villeurbanne : Maison du livre de l'image et du son.
- REICHLER C. [dir.] (1989). *L'interprétation des textes*. Paris : Éd. de Minuit.

- REUTER Y. (1981a). « Le champ littéraire : textes et institutions ». *Pratiques*, n° 32, p. 5-29.
- REUTER Y. (1990). « Définir les biens littéraires ? ». *Pratiques*, n° 67, p. 5-14.
- REUTER Y. (1992). « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature ». *La lettre de la DFLM*, n° 10, p. 9-11.
- REUTER Y. [éd.] (1994). *Les interactions lecture/écriture*. Bern : P. Lang.
- REUTER Y. (1995). « La lecture littéraire : éléments de définition ». *Le français aujourd'hui*, n° 112, p. 65-71.
- REUTER Y. (1996b). « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire ». *Repères*, n° 13, p. 7-25.
- REUTER Y. (1999). « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions ». *Enjeux*, n° 43/44, p. 191-203.
- REUTER Y. (2001). « Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français ». In A. Marquilló Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : université de Poitiers, p. 51-57.
- REUTER Y. (2004). « Les “vertus” d'un retour sur la didactique de la littérature ». In K. Canvat, M. Monballin & M. van der Brempt (dir.), *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 239-251.
- RICHARD S. (2006). « L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte ». *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 181-207. Disponible au format PDF sur Internet : <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/srichard_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/srichard_ch.pdf)> (consulté le 25 mai 2007).
- RICCEUR P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Éd. du Seuil.
- RIFFATERRE M. (1979). *La production du texte*. Paris : Éd. du Seuil.
- RONSIN A. (1977). « La littérature et la lecture publique ». In M. Mansuy (éd.), *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives*. Paris : Nathan, p. 29-39.
- RONVEAUX C. & DUFAYS J.-L. (2006). « La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes ». In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 195-214.
- ROUXEL A. & LANGLADE G. [dir.] (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- SCHMITT M. P. (1994). *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- SCHMITT M. P. & VIALA A. (1979). *Faire/lire*. Paris : Didier.
- SCHNEUWLY B. (1994). « Vygotski, Freinet et l'écrit ». In P. Clanché, E. Debarbieux & J. Testanière (dir.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 313-323.

- SCHNEUWLY B. (2005). « De l'utilité de la "transposition didactique" ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-59.
- SCHNEUWLY B. ; BRONCKART J.-P. ; PASQUIER A. ; BAIN D. & DAVAUD C. (1995). « Typologie de texte et stratégies d'enseignement. Un patchwork discursif ». *Le français aujourd'hui*, n° 69, p. 63-71.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères*, n° 15, p. 27-40.
- SEUD A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.
- SEVE P. (1996). « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement ». *Repères*, n° 13, p. 49-68.
- SIMARD C. (1997). « Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 197-211.
- SITRI F. (2003). « La diffusion de la "typologie des textes" dans les manuels scolaires : formes et enjeux ». In R. Amossy & D. Maingueneau (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, p. 389-403.
- SIVADIER A. (2005). « La notion de littérature européenne dans l'enseignement du français ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (coord.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 137-146.
- TAUVERON C. (1999a). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*, n° 19, p. 9-38.
- TAUVERON C. & SEVE P. (1999). « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école ». *Repères*, n° 19, p. 103-138.
- TERWAGNE S. ; VANHULLE S. & LAFONTAINE A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.
- THERIEN M. (1996). « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique ». In C. Raisky & M. Caillot (éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck, p. 97-112.
- THERIEN M. (1997). « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 19-31.
- VERNET M. (1970). « De l'explicateur de texte ». *Le français aujourd'hui*, n° 11, p. 20-28.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- YERLES P. (1991). « Opérateurs d'un "art de faire didactique" ». In P. Jonnaert (éd.), *Les didactiques : similitudes et spécificités*, Actes du colloque pour le 150^e anniversaire de l'école normale libre de Braine-le-Comte. Bruxelles : Plantyn, p. 108-115.
- YERLES P. & LITS M. (1992). « Pour une didactique de la littérature ». *Dialogues et cultures*, n° 36, p. 107-118.

➤ Périodiques

- Bemporad, C., Jeanneret, T. (2007). *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (Études de Lettres n° 4/2007). Lausanne : Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.
- BRAUD Michel, LOUCHON Brigitte, LAVILLE Béatrice (Dir.), *Les enseignements de la fiction, Modernités n° 23*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2006
- Cicurel, F. (2007). Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire. In Bemporad, C.
- DUFAYS, J.-L., *Les Lectures littéraires : évolution d'un concept*, in « Tréma », n°19, IUFM de Montpellier, 2002, pp.5-16.
- Jeanneret, T. (Ed.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (Études de Lettres n° 4/2007, pp. 155-174).
- DAUNAY Bertrand, « Etat des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* n° 159, avril-mai-juin 2007, p. 139-189.
- *Enjeux*, « Recherches en didactique de la littérature », Namur, n°51-52, 2001.
- *Enjeux* (2003): "Littérature et écriture d'invention", n° 57, numéro coordonné par M. Lebrun, CEDOCEF, Namur.
- *Études de linguistique appliquée*, 1983, n° 52 : « Littérature de jeunesse ».
- *Études de linguistique appliquée*, 2000, n° 118 : « La crise-du-français ».
- *Enjeux*, 1999, n° 43/44 : « Littérature : les programmes francophones ».
- *Enjeux*, 2003, n° 57 : « Littérature et écriture d'invention ».
- *Le Français aujourd'hui*, « Lecteurs de littérature », n°121, mars 1998.
- *Le Français aujourd'hui*, « Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature », n°168, mars 2010.
- *Lidil*, 1990, n° 3 : « Des écrits (extra)ordinaires ».
- *Littérature*, 1972, n° 7 : « Le discours de l'école sur les textes ».
- *Littérature*, 1975, n° 19 : « Enseigner le français ».
- *Le Français aujourd'hui*, « Sujet lecteur, sujet scripteur », n°157, juin 2007.
- *Le Débat*, « Comment enseigner le français ? », n° 135, mai-août 2005.
- *Skholê*, « Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire », 2004 (revue en ligne de l'IUFM d'Aix-en-Provence).

➤ **Documents officiels**

- MEN, La charte nationale pour l'éducation et la formation, le livre blanc, Royaume du Maroc. Octobre 1999.
- MEN, Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, 2007 ,2005 et 2002.
- MEN, les recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire, 1994.
- MEN, Les instructions officielles, 1987.
- Ministère de l'Education nationale, L'enseignement du français: nouvelles instructions officielles, Dar El kitab, Casablanca, 1969.
- Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, L'enseignement du français. Nouvelles instructions officielles, Maison d'impression moderne, Casablanca, 1974.
- Ministère de l'Education Nationale, L'enseignement du français en 1er et 2ème cycles secondaires: instructions officielles, objectifs et programmes. 1987.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*, 1994.

Liste des figures

Figure 1 : conceptions didactiques.....	40
Figure 2 : Modèle contemporain de compréhension de lecture.....	56
Figure 3: Répartition par genre.....	215
Figure 4: Répartition selon les sections.....	215
Figure 5: Usage du français selon les élèves	216
Figure 6: Représentations des élèves sur le texte littéraire.....	217
Figure 7: Lecture des œuvres françaises/francophones.....	218
Figure 8: Œuvres au programme et attentes des élèves.....	219
Figure 9: Obstacles qui bloquent la compréhension du texte littéraire.....	220
Figure 10: Procédés employés pour l'étude d'une œuvre littéraire en classe...	221
Figure 11: Expression du lecteur selon l'approche adoptée par l'enseignant..	223
Figure 12: Répartition du temps de parole pendant la séance de lecture.....	224
Figure 13: Prédominance du travail individuel.....	225
Figure 14: Outils didactiques utilisés.....	226
Figure 15: Motivations des élèves pendant la séance de lecture.....	227
Figure 16: Répartition selon le genre.....	229
Figure 17: Expérience professionnelle.....	230
Figure 18: Niveau d'études de l'enseignant.....	231
Figure 19: Répartition de l'échantillon selon la zone.....	231
Figure 20: Représentations du texte littéraire.....	232
Figure 21: Lire un texte littéraire pour les enseignants.....	233
Figure 22: Accessibilité des œuvres au programme.....	235
Figure 23: Intérêt des œuvres au programme.....	236
Figure 24: Un moyen d'ouverture culturelle.....	237
Figure 25: Un moyen de développer les compétences des apprenants.....	238
Figure 26: Adéquation des programmes.....	239
Figure 27: Respect du programme.....	240

Figure 28: Approches de lecture adoptées.....	241
Figure 29: Critères du choix des approches.....	242
Figure 30: Contributions de la lecture.....	243
Figure 31: Situation des élèves lecteurs.....	244
Figure 32: Difficultés rencontrées en lecture.....	245
Figure 33: Obstacles qui bloquent la compréhension du texte littéraire.....	246
Figure 34: Contraintes des enseignants.....	247

Liste des tableaux

Tableau 1: Tâche d'apprentissage: les questions à se poser	97
Tableau 2: Les principales stratégies cognitives pour le traitement didactique des tâches (d'après O' Malley, Chamot1990, Chamot 1994).....	108
Tableau3: Les principales stratégies métacognitives pour le traitement didactique des tâches (d'après O' Malley, Chamot1990, Chamot 1994)....	109
<i>Tableau 4 : Les principaux postulats de l'enseignement stratégique</i> (selon Tardif, 1992).....	110
<i>Tableau 5 : Avantages des discussions entre pairs</i> (selon Almasi, 1993)...	135
Tableau 6: <i>Tableau synoptique des axes observés</i>	150
<i>Tableau 7: Guide d'entretien</i>	156
Tableau 8: grille d'analyse du discours des apprenants.....	177
Tableau 9: occurrences relevées dans les discours des élèves informateurs (désignés par Inf).....	186
Tableau 10: Grille d'analyse du discours des enseignants.....	189
Tableau 11: lecture analytique des discours.....	198
Tableau 12: propositions d'enseignants	208
Tableau 13 : <i>Eléments antithétiques dans le récit</i>	273
Tableau 14: <i>Inégalités sociales</i>	285

Index des sigles et symboles utilisés

DLC: Didactique des langues et des cultures

DLE: Didactique des langues étrangères

LLC: langue étrangère, littérature et culture

ADMEE: l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

ZPD: Zone Proximale de Développement

CMT: connaissances métacognitives

CMS: stratégies métacognitives

LLC: langue étrangère, littérature et culture

L2: Deuxième langue enseignée après la langue maternelle

LE: Langue étrangère

CREDIF: Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français

BELC :Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises

