

Dédicace

A Hajja Latifa, ma mère, mon inspiratrice

A Haj Abderrahmane, mon père

A Chakib, mon époux et mon compagnon, qui m'a guidée dans la voie de la raison, lui qui sait, à tout jamais, que "le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point"

A Adil, mon âme frère, et Karima, sa charmante épouse, la généreuse ...

A mes frères et sœurs

Aux prunelles de mes yeux, Amal, Houda Taha et Iness

Remerciements

La réalisation de ce travail a été possible grâce au précieux concours de plusieurs personnes qui m'ont académiquement et moralement soutenue.

Je tiens à exprimer notre profonde gratitude à Mme Amina HHHI GUELLOULI pour avoir accepté de diriger cette recherche tout en me prodiguant ses éclairants conseils et ses judicieuses orientations.

Des remerciements appuyés sont également adressés à toute l'équipe de l'école doctorale et à celle du laboratoire de *recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique*. Grâce à eux tous, j'ai pu faire mes premiers pas dans le chemin stimulant et passionnant de la recherche.

Je remercie aussi toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont renseigné mon questionnaire et plus particulièrement qui ont bien voulu m'accueillir dans leurs classes. Sans leur aimable contribution, cet humble travail ne pouvait voir le jour.

Je n'oublierai pas de remercier, avec tout l'égard nécessaire, la Direction Régionale de Fès qui m'a autorisée à entreprendre ma recherche dans différents établissements de la ville de Fès.

Je suis profondément reconnaissante à mes amis et collègues qui ont pris la peine des semaines durant de lire mon texte pour m'aider à le corriger et à l'améliorer. Une pensée particulière aux professeurs Mohammed Farissi, Ahmed Saber, Khalid Taoufiq et Abdelhamid El Jemli dont je souligne ici le précieux soutien.

Mes amies, Asmae, Rachida et Asmae m'ont apporté leur bienveillant soutien moral pendant des moments de doute. Ma gratitude à leur égard n'a d'égal que la force des liens inébranlables d'amitié qui nous unissent.

Résumé

Pendant les deux dernières décennies, les recherches sur l'agir enseignant et les interactions didactiques en classe de langue se sont considérablement enrichies théoriquement et méthodologiquement, ouvrant ainsi la voie vers le développement de pratiques professionnelles plus adaptées au contexte et aux besoins émergents des apprenants.

C'est dans ce cadre que nous avons fait le choix de mener une recherche sur l'agir enseignant et les interactions didactiques en classe de français dans le contexte marocain, en focalisant notre regard sur l'activité de lecture du texte littéraire, qui a été institué depuis la réforme de 2002 comme support principal d'enseignement-apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant. Le choix d'un tel sujet de recherche se justifie également par sa brûlante actualité étant donné qu'il intervient dans un contexte éducatif en butte au doute et où, par voie de conséquence, la question de la formation professionnelle des enseignants est devenue un véritable enjeu politique et sociétal.

En nous appuyant sur divers dispositifs d'enquête, tels le questionnaire, l'observation directe, les enregistrements vidéo de séances de lecture et les entretiens d'auto-confrontation, nous avons pu dégager quelques représentations des enseignants concernant les supports de travail (l'œuvre intégrale) et les tâches qu'ils sont appelés à accomplir, notamment la planification et la gestion des interactions de classe pendant l'activité de lecture. Ce travail d'investigation nous a permis de comprendre à quel point l'habitus prenait le dessus sur toute recommandation ou prescription d'ordre institutionnel. Nous sommes arrivée, au bout de ce parcours de recherche, à la conclusion que la formation à la réflexivité est une condition nécessaire pour pouvoir remettre en question la culture professionnelle dominante et amener les enseignants à quitter la posture de contrôle et le style transmissif et prescriptif en s'inscrivant dans une approche motivante, participative, interactive et productive.

Mots clés : enseignement / apprentissage du français / gestes professionnels / agir professoral / didactique / action / interaction / lecture / texte littéraire / planification / pilotage / tissage / atmosphère / étayage / contexte / habitus / réflexivité / culture professionnelle

Abstract

Research on teacher action and didactic interactions in language classes has considerably been both theoretically and methodologically enriched, opening thus the way towards the development of professional practices that are more adapted to the context as well as to the emerging learners' needs.

It is within such a framework that we have chosen to carry out an ethnographic research on teacher action and didactic interactions in French-teaching classes in the Moroccan context, concentrating on the reading activity of the literary text, given that the latter has been instituted as the main support for the teaching-learning of French at the secondary qualifying level since the 2002 reform. The choice of such a research topic is also justified by its being a hot issue as it intervenes along the educational context. Consequently, the question of professional training of teachers has undoubtedly become a real political and societal issue.

Using various survey devices, namely the questionnaire, direct observation, video recordings of reading sessions and unstructured interviews, we were able to detect some teachers' representations on the work support (the integral work), the tasks they are called upon to perform, including the planning and management of class interactions during the reading activity. This investigative work has allowed us to understand how much precedence habitus takes over any recommendation or prescription. At the end of this research thesis, we have come to the conclusion that reflexive training is a necessary condition for challenging the dominant professional culture and forcing teachers to leave the control posture and the transmissive and prescriptive style, taking part in an interactive, participative, motivating and productive approach.

Key Words: Teaching/ learning French/ professional gestures/ professoral acting/ didactic/ action/ interaction/ reading/ literary text/ planning/ piloting/ weaving/ ambiance/ shoring/ context/ habitus/ reflexivity/ professional culture.

Sommaire

Introduction.....	Erreur ! Signet non défini.
PREMIERE PARTIE Contextualisation et cadre théorique de la recherche	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre premier : contextualisation	Erreur ! Signet non défini.
1. Contexte sociolinguistique : la querelle des langues au Maroc	Erreur ! Signet non défini.
2. Le français dans le système éducatif marocain.....	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre deuxième : action enseignante et interactions didactiques.....	Erreur ! Signet non défini.
1. Qu'est-ce que l'action ?.....	Erreur ! Signet non défini.
2. L'action enseignante : un champ spécifique de l'action professionnelle ..	Erreur ! Signet non défini.
3. Analyse de l'action enseignante dans l'interaction.....	Erreur ! Signet non défini.
4. Interactionnisme et interactions didactiques	Erreur ! Signet non défini.
5. Les interactions didactiques	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre troisième : le texte littéraire en classe de français des théories de la lecture à l'exploitation didactique.....	Erreur ! Signet non défini.
1. La lecture : considérations générales.....	Erreur ! Signet non défini.
2. La littérature : un objet complexe.....	Erreur ! Signet non défini.
3. Ancrer une lecture du texte littéraire à l'école	Erreur ! Signet non défini.
DEUXIEME PARTIE Du texte littéraire en classe de français Enquête par questionnaire et analyse de l'action et du discours enseignants	Erreur ! Signet non défini.
Introduction.....	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre premier : exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français : analyse des représentations des enseignants.....	Erreur ! Signet non défini.
1. L'enquête par questionnaire	Erreur ! Signet non défini.
2. Résultats de l'enquête.....	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre deuxième : analyse du corpus	Erreur ! Signet non défini.
1. Les gestes de planification : enseigner, c'est prévoir.....	Erreur ! Signet non défini.
2. Analyse des séances enregistrées : de l'action enseignante aux interactions didactiques	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion générale	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie.....	Erreur ! Signet non défini.
ANNEXES.....	Erreur ! Signet non défini.
Index.....	Erreur ! Signet non défini.
Table des matières	488

*Les gens qui veulent toujours
enseigner empêchent beaucoup
d'apprendre.*

Charles De Montesquieu, *De l'esprit des lois* (1748)

« Qui ne continue pas à apprendre
est indigne d'enseigner. »

Gaston Bachelard

Introduction

Le projet d'entreprendre un travail de recherche de l'envergure matérielle et de l'exigence intellectuelle d'une thèse ne peut être le fruit du hasard et encore moins l'aboutissement d'un simple désir capricieux d'affirmation de soi. Il s'agirait plutôt, nous semble-t-il, de la cristallisation d'une forte et impérieuse sollicitation intérieure dont il faut chercher les racines et les origines dans l'histoire personnelle et professionnelle du chercheur et dans le déterminisme, parfois subtil et imperceptible, de ses motivations les plus profondes.

Pour ce qui nous concerne, le choix de mener une recherche, à caractère à la fois empirique et analytique, sur l'agir enseignant et les interactions didactiques en classe de langue, en focalisant notre regard sur l'activité de lecture du texte littéraire, s'explique dans une large mesure par le besoin que nous avons éprouvé de prendre de la distance, pour ne pas dire de la hauteur, par rapport à une expérience professionnelle d'une quinzaine d'années d'exercice en qualité d'enseignante de français au lycée.

Nous avons de ce fait jugé opportun voire salutaire, après autant de temps passé dans le feu de l'action, de changer de posture en procédant, avec le regard réenchanté par la stimulante et incessante curiosité d'une chercheuse en herbe, à une mise en perspective de notre pratique enseignante, à travers le questionnement scientifique autour des fondements de sa logique interne et des valeurs théoriques, pratiques et éthiques qui la sous-tendent.

Le choix d'un tel sujet se justifie également par sa brûlante actualité dans la mesure où il intervient dans un contexte éducatif en butte au doute et où, par voie de conséquence, la question de la formation professionnelle des enseignants est devenue un véritable enjeu politique et sociétal.

Contexte de la recherche

De par son inscription dans un champ professionnel socialement déterminant, l'action enseignante suscite particulièrement l'intérêt des chercheurs en sciences humaines et sociales. Etant donné l'importance stratégique accordée dans les politiques publiques aux paramètres et

aux indicateurs de l'efficacité et de l'efficience du système éducatif, la focale de ces chercheurs est de plus en plus orientée vers les aspects les plus pointus de l'ordonnancement et du fonctionnement de l'agir des acteurs de l'enseignement-apprentissage.

De surcroît, dans un contexte général marqué par une volonté ferme d'ancrer l'approche métier¹ dans le secteur de l'éducation en en faisant le point nodal de la formation des futurs professeurs, l'enseignement des langues est devenu le domaine didactique privilégié de l'observation, de l'analyse et de l'expérimentation des pratiques professionnelles enseignantes :

« Depuis quelques années, les recherches foisonnantes sur les interactions en classe de langue se sont beaucoup enrichies méthodologiquement et théoriquement en se repensant dans un nouveau paradigme, celui de l'analyse du travail et des pratiques professionnelles enseignantes. »²

Ce changement de paradigme didactique via une centration sur les pratiques enseignantes et les gestes d'apprentissage est, pour ainsi dire, une incitation des chercheurs à aller davantage et plus en profondeur à la rencontre des praticiens qui sont pris, quant à eux, dans l'effervescence de l'action, et ce afin d'explorer et de découvrir l'agir enseignant dans l'irréductibilité de son avènement et la dynamique de son déploiement.

Par ailleurs, les langues étrangères occupent une place importante dans les sociétés modernes puisqu'elles permettent, d'une part, la communication entre leurs membres et facilitent, d'autre part, le dialogue interculturel avec les autres communautés. A l'ère de la mondialisation, cette importance s'est encore considérablement accrue ; c'est pourquoi nous assistons non seulement à une généralisation et à une intensification de l'enseignement de ces langues, mais aussi à un foisonnement de discours et de recherches en rapport avec le choix des méthodes, à un renouvellement des approches et à l'émergence de plusieurs cadres de référence qui structurent et orientent l'enseignement des langues étrangères.

Tout à fait en phase avec cette tendance, les acteurs politiques et économiques ne cessent de mettre en œuvre des stratégies de valorisation et de promotion de la pratique des langues.

¹ Au Maroc, la création en 2011 des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation auxquels est dévolue la mission de professionnaliser la formation au métier de l'enseignement illustre parfaitement cette tendance.

² BIGOT, V. et CADET, L. (2011). « Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? » in *Discours d'enseignants sur leur action en classe Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions, p.12

S'inscrivant dans cette même dynamique, les acteurs du monde scientifique et technique s'engagent résolument dans la recherche de solutions pratiques afin d'accompagner les nouvelles politiques linguistiques des Etats qui font de la diversité linguistique et de la maîtrise des langues nationales et étrangères un levier de développement et un vecteur d'ouverture sur un monde en constante mutation. En témoigne aussi l'intérêt qu'accordent les entreprises pourvoyeuses d'emploi au plurilinguisme qui est en train de devenir une condition *sine qua non* pour l'insertion professionnelle.

Dans ce nouveau monde qui est en train de se dessiner, les compétences linguistiques sont ainsi considérées comme aussi importantes que les compétences disciplinaires de spécialité puisqu'elles servent non seulement à communiquer mais aussi à se former de manière continue dans le but d'améliorer la qualité de sa pratique professionnelle (efficacité et productivité).

Parmi les défis que l'école marocaine est appelée à relever, il y a l'enseignement-apprentissage du français, une langue qui continue d'être indispensable voire incontournable dans le contexte marocain. Jouissant encore du statut prééminent de langue d'enseignement de la majorité des filières, de langue de communication et de formation professionnelle, le français garde dans la société marocaine l'image valorisante de langue d'intégration et d'insertion dans les différents secteurs de l'activité socio-économique ; et ce malgré une concurrence de plus en plus ressentie de la langue et de la culture anglo-saxonnes.

Nonobstant ce traitement préférentiel du français au Maroc et en dépit des efforts consentis tout au long des réformes successives du système éducatif entamées depuis plusieurs décennies, les marocains continuent à se heurter à une réalité qui provoque et dérange, que ce soit dans les sphères privées ou publiques. En effet, bien qu'ils bénéficient de plusieurs centaines d'heures d'apprentissage du français, lequel apprentissage s'entame dès la deuxième année du cycle fondamental, les élèves ne réussissent pas à s'approprier cette langue de manière satisfaisante. Or, cet écart entre les ambitions affichées du système éducatif et le profil réel de la majorité écrasante des élèves et des étudiants en fin de parcours³ témoigne d'un

³ Des tests de positionnement élaborés et soumis en ligne aux étudiants nouvellement inscrits à l'université Ibn Tofaïl aboutissent à des constats alarmants : la grande majorité des étudiants qui s'inscrivent à l'université ont un niveau A1 ou A2, c'est-à-dire débutant, selon les normes de classification établies dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Voir le site du Centre de Langues de l'Université Ibn Tofaïl :

www.uit.ac.ma/fr/centres/centre-de-langues-2/

dysfonctionnement qu'il convient d'interroger en vue de concevoir des dispositifs de régulation et d'optimisation de l'enseignement-apprentissage du français.

Parmi ces dispositifs, il a été décidé, entre autres, de restructurer l'architecture de l'enseignement du français, dans tous les cycles, en changeant les programmes et en redéfinissant les objectifs et les finalités afin de mettre en adéquation l'offre de formation, les besoins du public et les exigences de la société. En ce qui concerne le contexte immédiat de notre recherche, à savoir le cycle secondaire qualifiant, force est de souligner le véritable changement de perspective qui a eu lieu à partir de 2002, où l'on a assisté à un retour en force de l'œuvre littéraire comme support principal d'enseignement-apprentissage pour toutes les filières. Or, cette réorientation stratégique a nécessité le déploiement de nouvelles stratégies d'enseignement afin d'aboutir aux objectifs et aux finalités tracés par le ministère de tutelle.

Exigeant une autre manière de réfléchir, d'agir et d'interagir en classe, le texte littéraire permet en effet une exploitation didactique répondant à une double exigence : construire des compétences multiples et s'approprier des valeurs humaines, locales et universelles :

« La réforme, engagée par le ministère de l'éducation nationale, vise le développement d'un enseignement de qualité s'appuyant sur nos constantes civilisationnelles et culturelles, cet enseignement se veut une préparation efficiente à des études supérieures réussies et/ou à un tremplin pour une insertion aisée des jeunes dans le marché du travail et leur ancrage dans les valeurs humaines universelles. »⁴

Par ailleurs, l'œuvre intégrale est un outil susceptible de faciliter la projection de l'apprenant dans l'univers captivant de la lecture qui, comme chacun sait, soulève de multiples interrogations et nourrit de nombreux débats, au sein de l'école et de la société. Nous constatons à ce propos que le passage de la culture de l'écrit à la cyberculture instaurée par les nouvelles technologies a sensiblement infléchi les pratiques de lecture dilettante et scolaire. Sachant que cette activité constitue indéniablement le socle de l'apprentissage d'une langue, l'école ne cesse de chercher des moyens pour placer la lecture au cœur de l'activité scolaire en en faisant le principal moteur de développement des compétences communicatives et scripturales de l'apprenant.

⁴ *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant* (2005), p.3

Problématique et questions de recherche

Dans un contexte socio-éducatif d'une grande complexité se caractérisant principalement par un écart béant entre le profil souhaité par l'institution et le niveau réel des élèves en langue française, quels sont les rôles que l'enseignant de français est appelé à jouer et quelles sont les missions qui lui sont assignées pour remédier à cette situation ? Dans quelle mesure les gestes professionnels déployés en classe favorisent-ils l'appropriation d'une langue-culture étrangère ? A quel point le choix de l'œuvre littéraire comme support principal de travail et l'exploitation qui en est faite par l'enseignant peuvent-ils réellement aider l'apprenant à développer les compétences visées pour atteindre les finalités définies par l'institution ? Comment les interactions de classe mises en place par l'enseignant peuvent-elles contribuer à muer ou à instituer le jeune lycéen en lecteur autonome ?

En vue de découvrir les pratiques enseignantes dans leurs différentes phases et de mesurer leur impact sur le développement des stratégies de lecture en français langue étrangère, nous partirons des questions de recherche suivantes :

En quoi consiste la planification d'une activité de lecture pour la classe de langue ?

Quelle exploitation didactique est conçue pour le texte littéraire et quel en est l'impact sur les interactions de classe ?

Quels gestes professionnels les enseignants déploient-ils en classe pour engager les apprenants dans la lecture et provoquer l'interaction entre les apprenants ?

Comment ces gestes peuvent-ils faire de la classe autant un vecteur de développement de stratégies de lecture qu'un lieu de construction de compétences multiples (linguistiques, culturelles, interculturelles et méthodologiques), comme le stipulent les *Orientations Pédagogiques* ?

Quelles postures les enseignants adoptent-ils dans les classes visitées ?

Les représentations des enseignants autour de leurs tâches, des supports et des apprenants correspondent-elles à ce que nous trouvons sur le terrain de l'action ?

Les enseignants se livrent-ils facilement au jeu de la réflexivité ? Comment réagissent-ils lorsqu'on les place face à leur propre action ?

Hypothèses de recherche

En partant de ces questions de recherche qui portent sur l'agir enseignant en classe de français en contexte marocain, nous proposons quelques hypothèses dans la perspective de les mettre à l'épreuve de la validation à travers l'investigation empirique qui fera l'objet de la deuxième partie de notre travail :

- En exploitant le texte littéraire en classe de français, les enseignants auraient tendance à procéder à une application mécanique des théories littéraires en classe : la tendance techniciste qui réduit le texte à un simple prétexte ;
- Les enseignants focaliseraient davantage leur travail sur les contenus et leur restitution que sur les mécanismes et les procédés d'écriture ;
- Les enseignants banaliseraient le texte littéraire en le traitant comme n'importe quel autre support ;
- Les enseignants auraient une propension à accorder un intérêt accru aux dimensions linguistiques au détriment des dimensions culturelles et interculturelles des textes étudiés ;
- En classe, il existerait chez les enseignants une forte tendance à monopoliser la parole, en adoptant une posture frontale et transmissive ;
- Les enseignants imposeraient une lecture du texte au lieu de favoriser l'interaction (surtout horizontale) et la pluralité des lectures. De ce fait, ils empêcheraient les apprenants de développer leurs compétences en se cantonnant dans des pratiques de transfert du savoir au lieu de les aider à développer un savoir-faire et un savoir-être ;
- Les enseignants auraient tendance à appliquer à la lettre leurs plans initiaux d'action afin d'esquiver les imprévus et les situations émergentes ;
- Les enseignants seraient enclins à adhérer à une culture professionnelle dominante et seraient portés à sacraliser leurs pratiques routinières en s'abstenant de les remettre en question.

Cadre théorique et méthodologique de la recherche

Le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit notre travail est celui d'une didactique des langues qui se donne comme objet de décrire et d'analyser, dans une perspective scientifique,

les pratiques enseignantes ainsi que les savoirs, les contenus, les dispositifs et les méthodes mis en œuvre dans le processus contextualisé d'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

Ainsi définie, la didactique que nous allons pratiquer tout au long de ce travail se présente comme une discipline de recherche visant essentiellement la connaissance à vocation scientifique des phénomènes d'enseignement-apprentissage du français tels qu'ils se donnent à voir et à observer en milieu scolaire. Bien que nous soyons consciente de l'importance et de l'utilité sociale de la dimension praxéologique de la didactique des langues comme discipline d'intervention, nous considérons qu'il s'agit là d'un effet possible mais second par rapport à notre préoccupation principale, à savoir repérer, décrire, analyser, classer et interpréter les faits observés en classe de français en vue d'enrichir la connaissance du terrain et de mettre à l'épreuve les outils théoriques et méthodologiques qui permettent d'appréhender et de saisir les phénomènes étudiés.

En cela, nous sommes tout à fait en phase avec Bertrand Daunay et Yves Reuter, les co-auteurs du *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*⁵, quand ils affirment dans un article dédié à « la didactique du français, questions d'enjeux et de méthodes » que :

« dans un premier temps [...] l'émergence de la didactique du français s'est faite sous le signe d'une double tension -qui peut aussi caractériser d'autres didactiques, mais sous d'autres formes- entre un engagement militant et une visée scientifique, entre une inscription dans la pratique et une exigence théorique. Cela permettra d'interroger la lente autonomisation de la didactique par rapport aux espaces du militantisme et de la prescription. »⁶

Dans la perspective d'une didactique revendiquant son autonomie comme discipline de recherche, nous avons projeté dans le cadre de ce travail de mener une enquête de terrain portant sur l'action enseignante en classe de français au cycle secondaire qualifiant et sur son impact par rapport aux interactions de classe, dans le cadre de l'activité de lecture.

⁵ REUTER, Y., DAUNAY, B., CORA, C-A. et LAHANIER-REUTER, D. (2015). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck , (3^{ème} édition).

⁶ DAUNAY, B. et REUTER, Y. (2008). « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes » In *Pratiques*, 137-138 | p. 58.

Or, l'enseignement du français, comme celui de toute autre discipline scolaire, exige un arsenal théorique général qui aide à gérer et à mettre en harmonie les trois composantes du triangle didactique, à savoir les savoirs dans leurs multiples natures et dimensions, les besoins et les centres d'intérêt des apprenants ainsi que le travail de l'enseignant.

De plus, enseigner une langue-culture étrangère nécessite de mobiliser des ressources spécifiques, de concevoir des dispositifs adaptés et de déployer des gestes professionnels adéquats qui favorisent d'une part la réception et la production orales et écrites de la langue et, d'autre part, l'exercice de la décentration indispensable pour réfléchir, agir et communiquer dans le monde actuel.

Nous avons en effet fait appel à un ensemble de notions et de concepts en vigueur dans le champ de l'analyse de l'agir enseignant et des interactions didactiques en classe de langue. Nous nous sommes principalement appuyée sur les travaux de Francine Cicurel portant sur l'analyse de l'agir professoral et des interactions en classe de langue. Nous avons également fondé notre analyse sur le modèle théorique de Dominique Bucheton en matière de classification et d'analyse des gestes professionnels des enseignants en classe de langue.

L'apport d'autres chercheurs dans différents domaines a été sans doute considérable. Nous pensons particulièrement aux travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, de Robert Vion et de Véronique Traverso pour l'analyse des interactions verbales, à ceux de Yves Reuter, de Jean Louis Dufays, de Catherine Tauvernon ou de Gérard Langlade pour la didactique du texte littéraire, aux recherches de Robert Galisson, d'Henri Besse, de Daniel Coste et de Louis Porcher pour la didactique des langues et enfin aux analyses de d'Yves Clot et de Daniel Faïta pour la clinique du travail.

Tous ces travaux, en sus d'autres auxquels nous faisons référence tout au long de notre travail, nous ont été d'une grande utilité pour pouvoir observer, décrire et analyser les représentations des enseignants concernant les différents aspects et les diverses dimensions de leur métier ainsi que l'action enseignante dans ses multiples phases, à savoir la planification ou l'intentionnalité, l'action mise en œuvre en classe ou la gestion des interactions didactiques en classe de français ainsi que le retour sur l'action accomplie, à travers la réflexivité que favorisent les dispositifs de verbalisation, comme l'entretien d'explicitation et l'auto-confrontation.

Sur le plan méthodologique, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire auprès d'enseignants de français du cycle secondaire qualifiant de la direction régionale de Fès. Le choix de ce dispositif d'investigation se justifie par le fait qu'il permet de dégager et de quantifier les représentations relatives à la planification, à la conception que ces enseignants ont de l'activité de lecture et du texte littéraire en classe de langue ainsi qu'à la gestion des interactions de classe.

Force est de souligner, à cet égard, que cette collecte des données nous a permis de constituer une idée globale sur la manière dont les enseignants conçoivent les tâches qui leur incombent, les supports pédagogiques, le travail de classe et le rôle des apprenants.

Nous avons également fait le choix de mener une enquête ethnographique dans quatre classes de français relevant de plusieurs établissements du secondaire qualifiant pour saisir l'agir enseignant dans ses différentes dimensions et dans ses moindres manifestations. Il s'agit en effet d'un agir que nous avons cherché à approcher en nous appuyant sur l'observation des interactions didactiques, leur enregistrement et leur transcription.

« Le courant de recherche sur la classe de langue se centre autour de la notion d'interaction. A partir de l'observation des tours de parole, des places interactionnelles et de la manière dont les participants les occupent, sont dégagés des modes de fonctionnement de l'interaction en classe. Ces investigations qui s'appuient sur la micro-analyse d'événements langagiers de la classe se sont enrichies récemment d'un intérêt pour l'agir professoral qui inclut la pensée enseignante (intentions, motifs, stratégies). »⁷

Le discours de classe concentre, en effet, l'intention, l'action et les représentations des enseignants à propos des savoirs, des apprenants et de leur propre action. Néanmoins, même si la description et l'analyse des interactions de classe nous livrent des informations précieuses sur la manière dont les enseignants agissent pour aider les apprenants à développer différentes compétences en langue étrangère, les motifs de l'action, c'est-à-dire ce qui la motive et ce vers quoi elle tend, demeurent incompréhensibles pour l'observateur. C'est pour cette raison que les

⁷ CICUREL, F. (2011). « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action » in *Pratiques*, 149-150 | p. 44.

chercheurs ont développé d'autres paradigmes permettant de révéler la « face cachée » de l'action enseignante :

« Les analyses de l'interaction in situ ont inauguré la possibilité d'une connaissance de la classe de langue [...] Mais elles donnent peu accès aux représentations des enseignants – la perception qu'ils ont de leur public, les idées et les conceptions qu'ils forment eux-mêmes à propos de l'action d'enseignement qu'ils ont à mener. »⁸

Nous nous sommes donc penchée sur les documents des enseignants, plus spécialement sur les fiches de préparation de l'activité de classe. En outre, pour les besoins d'une plus grande élucidation de quelques zones d'obscurité⁹ de l'action des enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche, nous avons tenu à réaliser avec eux des auto-confrontations, pour les amener à s'exprimer sur leur propre agir en classe et nous permettre ainsi de comprendre certaines de leurs décisions ou actions. Cet outil d'enquête nous a permis d'« *aller à la rencontre de ce qui est davantage enfoui, en essayant de faire émerger ce qui sous-tend l'action, la motive ou la modifie* »¹⁰.

Architecture de la thèse

Dédiée à l'analyse de l'action enseignante et aux interactions didactiques en classe de français au Maroc, notre thèse s'articule autour de deux grandes parties – somme toute, un diptyque majeur et de ce fait fédérateur – consacrées respectivement à la définition du contexte et du cadre théorique de la recherche et à une investigation empirique s'appuyant sur différents dispositifs d'enquête.

En ce qui concerne la première partie, elle est composée de trois chapitres. Dans le premier, nous procéderons à la contextualisation de la recherche et ce en rappelant d'abord les langues en présence au Maroc, en présentant un aperçu succinct des différentes réformes

⁸ Francine Cicurel et Véronique Rivière, « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante » paru dans *Processus interactionnels et situations éducatives* (2008), pages 257 à 275, p. 257

¹⁰ Ibid.

entreprises durant les dernières décennies et en définissant le statut du français dans le système éducatif en général et au cycle secondaire qualifiant en particulier.

Le deuxième chapitre de cette partie est dédié aux théories de l'action et à son évolution vers l'interactionnisme, aux spécificités de l'agir enseignant et des interactions didactiques ainsi qu'aux concepts et notions mis en œuvre dans le cadre de l'analyse de ces éléments. Nous entamerons ce chapitre par un rappel des différentes théories de l'action qui ont particulièrement nourri les recherches sur l'agir enseignant.

Nous exposerons ensuite les différentes étapes de cet agir : il s'agit dans un premier temps d'aborder la planification en tant que moment fondateur « innervant » en amont toute action enseignante, l'action en classe ou le cours-événement pendant lequel l'enseignant exécute un plan dressé pour son action en classe, mais se trouve aussi contraint de mobiliser différentes ressources pour s'adapter aux nouvelles situations qui s'imposent au cours de l'action.

Le retour sur l'action enseignante est une autre phase indispensable de cet agir puisqu'elle permet à l'enseignant de mesurer l'écart entre l'action virtuelle et l'action effectuée, en réfléchissant sur la nature du travail qui a été accompli en classe, sur sa pertinence et son efficacité ou au contraire en concluant à son inadéquation et sa stérilité avec l'idée d'y remédier ultérieurement. Ce travail réflexif qui peut être entrepris à travers la verbalisation permet donc d'éclairer certains aspects hermétiques du travail de l'enseignant et de réfléchir sur certaines actions considérées comme « allant de soi » ou dans « l'ordre des choses ».

Nous aborderons ensuite les fondements épistémologiques et l'évolution de l'interactionnisme. Nous expliquerons comment les théories de la communication, l'analyse des conversations en particulier, ainsi que les avancées réalisées en psychologie et en sociologie de la communication et qui ont favorisé l'émergence d'un courant de recherche en sciences humaines et sociales s'intéressant à l'analyse des interactions. Nous mettrons en exergue l'apport de l'interactionnisme pour l'analyse et la compréhension des phénomènes qui se produisent dans le contexte didactique. Ainsi, nous définirons des notions et des concepts permettant de décrire et d'analyser les phénomènes interactionnels dans la classe de langue, objet de notre investigation empirique.

Le troisième chapitre sera consacré à l'objet sur lequel portent l'action enseignante et les interactions dans les classes que nous avons visitées. Nous ouvrirons ce chapitre par une

définition générale de la lecture avant de spécifier ce qui la caractérise et délimite dans un cadre didactique. Nous rappellerons quelques caractéristiques du texte littéraire et les apports des nouvelles théories de la réception. Ces éléments nous serviront ensuite à vérifier les usages possibles de ce texte en classe de langue, ses qualités et ses avantages pédagogiques pour l'apprenant de langue étrangère ainsi que les difficultés auxquelles ce dernier pourrait se heurter en l'abordant.

La deuxième partie de notre thèse, qui se compose, quant à elle, de deux grands chapitres, sera entièrement dédiée à l'enquête que nous avons menée en vue d'élucider nos questions de recherche.

Nous exposerons dans le premier chapitre les données que nous avons recueillies à l'aide du questionnaire, dont nous justifierons d'abord l'intérêt et la pertinence. Nous procéderons parallèlement au traitement et à l'analyse de ces données. Il s'agit précisément de décrire les résultats obtenus grâce à cet outil d'investigation, de les analyser et de les interpréter en prenant en considération le contexte dans lequel elles apparaissent et fonctionnent.

Ce travail permettra de révéler les représentations des enseignants du secondaire qualifiant à propos de la lecture en classe de langue, des supports de lecture et des approches adoptées en classe ; nous découvrirons également les conceptions qu'ont ces enseignants des tâches auxquelles ils sont tenus : sélection des supports, planification des enseignements, gestion des interactions de classe et réflexion sur leur propre action.

Dans le deuxième chapitre de cette deuxième partie ayant trait à l'investigation empirique, nous présenterons les données que nous avons collectées en vue d'analyser l'action enseignante et les interactions didactiques dans les classes de français où nous nous sommes rendue pour les besoins déjà spécifiés. Nous explorerons ainsi les documents de travail des enseignants qui ont accepté de nous accueillir dans leur lieu de travail et analyserons les gestes professionnels qu'ils déploient pendant une activité de lecture portant sur un texte littéraire, en nous appuyant sur les films de classe que nous avons enregistrés et transcrits à cette fin.

Nous concluons notre travail par une synthèse dans laquelle nous reviendrons sur les principaux résultats auxquels a abouti notre recherche. Nous retracerons aussi les nouvelles perspectives que ces résultats sont susceptibles de faire émerger ainsi que les interrogations

qu'ils suscitent en nous, lesquelles pourraient faire l'objet de nouvelles investigations et tendre la perche à d'autres travaux de recherche.

PREMIERE PARTIE

Contextualisation et cadre théorique de la recherche

Toute recherche qui ambitionne un seuil de rigueur doit être menée dans un cadre théorique explicite. Ainsi, les concepts manipulés devraient être définis et interrogés dans le but d'assurer la lisibilité, la cohérence et la pertinence du travail. Ceci permet aussi de lire et d'interpréter pertinemment les données recueillies dans le cadre de l'investigation et de pouvoir partager les résultats de la recherche avec la communauté scientifique du champ disciplinaire

Ceci étant établi, nous proposons dans un premier temps de définir le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche ; et ce en présentant de manière ciblée les traits caractéristiques du paysage linguistique marocain ainsi que la place qu'occupe le français, aussi bien dans la société qu'à l'école.

Du moment où l'action enseignante constitue le pivot central de notre travail, nous proposons dans le deuxième chapitre une définition de l'action et une présentation des principales théories qui permettent d'apporter un éclairage sur l'agir professoral. Nous tracerons l'évolution des théories de l'action vers l'interactionnisme et rappellerons les principaux domaines de recherche qui ont participé à son émergence,

En ce qui concerne l'action nous allons procéderons à la définition d'un ensemble de notions et de concepts opératoires en rapport avec les différents aspects et dimensions de la pratique de classe.

Du moment que nous avons choisi d'enquêter sur l'action et les interactions pendant des séances d'activité de lecture ayant l'œuvre intégrale comme support principal, nous consacrerons le troisième chapitre de cette partie à la lecture, aux théories de la réception et à leurs retombées sur les pratiques et les stratégies de lecture de l'œuvre intégrale en classe de langue.

Chapitre premier : contextualisation

1. Contexte sociolinguistique : la querelle des langues au Maroc

Si de prime abord l'expression « querelle ¹¹ des langues » peut paraître un intitulé par trop polémique et provocateur, elle n'est pas loin pour autant de refléter, nous semble-t-il, l'allure et la tonalité, l'esprit et la lettre, des échanges institutionnels et/ou informels autour de la question des langues au Maroc.

Il suffit de rappeler, à cet égard, les houleuses campagnes d'indignation, de dénigrement, voire de diffamation, provoquées par le publicitaire marocain Nouredine Ayouche, lorsqu'il a osé proposer l'utilisation de la Darija (l'arabe marocain) à l'école, pour se rendre compte du caractère passionnel de l'expression des opinions par rapport à cette proposition.

Par ailleurs, les échos exfiltrés des débats et des délibérations du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (désormais CSEFRS) autour de la problématique des langues d'enseignement, tels qu'ils sont rapportés et répercutés dans les médias et les réseaux sociaux, montre que l'atmosphère générale de ces débats n'est pas toujours empreinte de sérénité et d'esprit de discernement.

Pour saisir l'intensité des réactions parfois irrationnelles qu'inspire ce sujet, il faut mesurer l'importance et l'actualité de ces débats dont l'enjeu est éminemment politique, idéologique et sociétal. Il ne s'agit pas moins, en l'occurrence, que de redéfinir les contours de la politique linguistique, culturelle et éducative du Royaume et, par la même, de dessiner le paysage linguistique du Maroc de demain.

Afin de comprendre les tenants et les aboutissants de cette importante question pour le contexte de notre recherche, un rappel historique des statuts et des rôles des langues en présence au Maroc nous paraît opportun.

¹¹ Nous avons à dessein choisi ce mot étant donné son étymologie latine « querela » qui renvoie à l'idée de la plainte, du grief et de la complainte. Il s'agit donc d'une « dispute mêlée d'aigreur et d'animosité » ou d'un « différend passionné ou une opposition assez vive pour entraîner un échange d'actes ou de paroles hostiles » comme le précise le Petit Robert. Ce qui caractérise également une querelle est l'idée de la polémique provoquant une agitation qui affecte la sphère publique.

1.1 Dynamisme du paysage linguistique marocain : plurilinguisme et stratification des langues

L'aperçu que nous proposons couvre la période allant du début du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours et permet de faire sommairement l'état des lieux des langues en présence au Maroc ainsi que leurs statuts respectifs. L'accent sera mis, en particulier, sur les dernières mutations qui ont affecté le paysage sociolinguistique du pays.

Le Maroc est depuis le début du vingtième siècle un pays où coexistent plusieurs langues qui se distinguent aussi bien par leur typologie langagière que par leur histoire, leur distribution géographique et leur fonction sociolinguistique.

Précisons tout de suite qu'il s'agit d'un paysage linguistique plurilingue qui se caractérise par une grande diversité et une stratification¹² des langues en usage.

Fouzia Benzakour, qui a voué une partie de ses recherches à la question du contact des langues en contexte marocain, met en exergue cette réalité linguistique protéiforme qui n'est autre que le résultat d'un processus historique à la fois riche et tumultueux, fait de rencontres autant conviviales qu'orageuses entre différentes cultures et civilisations :

« La présence de plusieurs langues en terre marocaine fait de son paysage linguistique le lieu prototypique de langues en contact. Cette situation tire son origine d'une histoire semée de conquêtes et de dominations. Aujourd'hui, plusieurs langues et variétés de langues, maîtrisées à des degrés divers et inégaux, couvrent le champ linguistique marocain. »¹³

Etant l'un des ressorts de compréhension de l'histoire des langues au Maroc, ce rapport de force, souligné par l'auteure de la citation, montre que la définition des statuts, des rôles et de la répartition géographique et socio-culturelle de ces langues n'a jamais été véritablement le fruit du hasard. Cette histoire a, au contraire, toujours été marquée par la coexistence

¹² Nous utilisons ce concept descriptif des faits de langue dans le sens d'une hiérarchisation de droit et/ou de fait des langues en présence dans un environnement plurilingue.

¹³ BENZAKOUR, F. (2007). « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », in *Géopolitique de la langue française*, Hérodote, n°126, p. 46

mouvementée de forces antagonistes, de nature centripète et centrifuge. De ce fait, elle a été déterminée d'un côté par une volonté de puissance et d'hégémonie et de l'autre par des réactions de résistance et de révolte par rapport à ce désir ardent de captation du pouvoir géolinguistique et symbolique.

Le résultat de ce processus d'aménagement linguistique, à la fois spontané et orienté politiquement, revêt la forme d'un paysage linguistique en perpétuel mouvement, reflétant ainsi parfaitement cette dynamique et cet état d'effervescence :

« [...]d'un côté, (il y a) les langues ethniques nationales : l'amazighe (ou berbère) manifesté à travers des variétés dialectales et l'arabe vécu sous forme d'un continuum : arabe classique, arabe moderne et arabe dialectal marocain ; et, de l'autre, les langues étrangères coloniales : le français enraciné dans toute la société marocaine, mais souvent décrié et dont le statut d'abord ambigu, va évoluer au fil des ans et des événements politico-linguistiques, et, dans une moindre mesure, l'espagnol présent dans les zones frontalières du Nord et dans le Sud. »¹⁴

Pour actualiser et compléter le tableau esquissé par F. Benzakour, nous tenons à souligner le pouvoir de pénétration ou de percée, au sens stratégique et militaire du terme, de la « langue-culture » la plus conquérante du moment, l'anglais.

Il va sans dire que la mondialisation rampante et galopante, forte de son corollaire la globalisation des échanges économiques et culturels, a propulsé cette langue, naguère quasi-absente du paysage linguistique marocain, au-devant de la scène géolinguistique mondiale. En outre, étant sans conteste la langue de la science et de la technique par excellence, l'anglais est en train de dévorer des parts conséquentes du marché dans la bourse des valeurs linguistiques, culturelles et éducatives du Maroc. Il suffit, à ce propos, d'observer l'intérêt de plus en plus manifeste et croissant des jeunes pour l'apprentissage de l'anglais pour comprendre que cette langue est en voie de se repositionner comme la langue de la (post-)modernité, du challenge et de la réussite socioprofessionnels (success-story).

Pour autant, la langue de Shakespeare ne parvient pas encore à détrôner le français de son statut historique de « langue étrangère privilégiée » du Royaume, eu égard à la profondeur des

¹⁴ Ibidem.

liens culturels¹⁵ ainsi qu'à l'importance des enjeux économiques actuels liant le Maroc à la France.

1.2 Les langues nationales entre égalité de droit et inégalité de fait

Depuis la promulgation de la Constitution de 2011, l'arabe et l'amazighe sont reconnues comme étant les deux langues nationales et officielles du Maroc. Toutefois, à cette égalité de droit fraîchement acquise entre les deux langues ne correspond pas encore une égalité de fait.

Ces deux langues, qui se concentrent dans des espaces géographiques souvent distincts, sont très éloignées quant à leurs systèmes graphiques et phonétiques. Elles ont également des valeurs symboliques différentes. Tandis que l'arabe incarne constitutionnellement l'identité religieuse de l'Etat, qui a une histoire longue de douze siècles, l'amazighe, langue maternelle d'une grande partie de la population marocaine, est perçu comme le symbole d'une culture millénaire qui reste très enracinée dans le territoire marocain.

Même si une telle diversité constitue une richesse indéniable pour le pays, il faut avouer que le mode de coexistence de ces deux langues sur le territoire marocain a souvent fait l'objet de virulentes controverses opposant des courants idéologiques qui défendent, chacun selon ses prismes identitaires et culturels, une vision et un projet de société spécifiques du Maroc. Cette tendance à la radicalisation et à la polarisation du débat autour de la question du statut des langues nationales et de celle qui lui est intimement liée, la démocratie linguistique et culturelle au Maroc, a été quelque peu jugulée quand les plus hautes autorités du pays se sont résolues¹⁶ à emprunter la voix de la sagesse et de la réconciliation. Cette démarche fédératrice s'est traduite par la mise en place d'une stratégie de « revitalisation » de la langue amazighe, pour reprendre les mots d'Ahmed Boukous, à travers la révision de son statut, l'élargissement de ses champs de diffusion et son intégration dans le secteur de l'enseignement.

¹⁵ Parmi les dispositifs permettant le maintien et le renforcement de l'ancrage de la francophonie au Maroc, nous citerons, en premier lieu, le réseau tentaculaire des instituts français implantés dans les différentes villes du Maroc. Ce réseau se trouve être le plus important dans le monde francophone. Il faut ajouter à cela le grand impact des structures de coopération linguistique et éducatives françaises qui ont fortement accompagné les successives réformes du système éducatif marocain depuis l'indépendance jusqu'à nos jours.

¹⁶ Nous parlons ici de résolution puisqu'une réelle volonté politique de réhabilitation et de revalorisation du Pan amazighe de l'identité nationale a été exprimée à travers le discours royal d'Ajdir (17 octobre 2001), qui constitue un moment charnière dans l'histoire du Maroc contemporain.

1.2.1 L'arabe

L'arabe est, depuis l'indépendance du Maroc, la langue nationale et officielle du pays. Le Maroc étant un Etat dont la Constitution est fondée sur les principes de la loi islamique, l'arabe jouit d'un rang prééminent dans le paysage linguistique marocain. De par son statut constitutionnel et sa légitimité religieuse, cette langue est présente dans toutes les sphères et s'impose même dans celles où l'arabe marocain¹⁷ n'est pas la langue maternelle, à travers son enseignement obligatoire.

Toutefois, si l'arabe qui est institué comme langue officielle dans les différentes générations de la Constitution marocaine n'est pas associé à un adjectif qui le détermine, traiter de la langue arabe au Maroc en précisant son rôle et domaines d'usage exige méthodologiquement de distinguer ses trois variantes : l'arabe marocain ou la Darija, l'arabe classique et l'arabe standard ou moderne.

1.2.1.1 *L'arabe classique*

Forme épurée de l'arabe appris à l'école, l'arabe classique est une langue de l'écrit qui investit les champs religieux, politique, administratif, juridique et culturel. L'arabe classique est surtout la langue des discours officiels ; c'est pour cette raison qu'il est dit langue « supranationale¹⁸ ».

Nonobstant son usage relativement restreint, l'arabe classique jouit d'une valeur hautement symbolique, dans la mesure où il est la langue de révélation du Coran et d'unification du monde arabo-musulman¹⁹, dont le Maroc se revendique spirituellement et politiquement.

L'arabe classique est également, pour les élites arabophiles et autres nostalgiques du panarabisme, une langue de prestige, de rayonnement culturel et d'appartenance à une civilisation qui fut, à son âge d'or, l'une des plus riches et des plus fécondes.

¹⁷ Même si les limites que nous nous sommes imposées pour notre travail ne nous permettent pas de traiter en profondeur la question du statut sociolinguistique des langues, il faut préciser qu'il y a des sociolinguistes marocains, tel que Ahmed Akouaou, qui considèrent que l'arabe marocain est une langue à part entière et non un dialecte ou une variété orale de l'arabe dit standard.

¹⁸ Une langue supranationale est une langue qui est réservée à des usages formels et limités ; elle n'est pas utilisée comme véhicule spontané de la communication. C'est ce qui correspond au statut de l'arabe dans tous les pays arabes.

¹⁹ Il faut rappeler, à cet égard, que le Maroc est membre à part entière de la Ligue Arabe et de l'Organisation de la Conférence Islamique et que le roi du Maroc préside depuis plusieurs décennies la Commission d'Al Qods, ville sainte des musulmans.

Il faut dire, enfin, que tant que le Maroc fait le choix stratégique de la constitutionnalisation de l'islam comme religion de l'Etat, il est difficile d'imaginer qu'un jour cette langue puisse être minorée, dévalorisée ou contestée, quand bien même elle ne serait ni vernaculaire, ni véhiculaire. En effet, bien que cette variété haute de l'arabe n'investisse pas vraiment l'espace public et social, il n'en demeure pas moins qu'elle jouit incontestablement d'un statut privilégié, voire intouchable.

Force est de constater cependant que, de par son statut de langue du sacré, l'arabe se retrouve, pour ainsi dire, victime de sa propre gloire. Nous savons en effet -grâce aux travaux du célèbre anthropologue français Lévi Strauss- que ce qui est perçu comme sacré tend généralement à se ritualiser et à se figer en devenant, en vertu de son statut même, imperméable au changement. Or, cette sublimation de l'arabe classique par ses plus fervents thuriféraires lui fait courir le plus grand risque que peut subir une langue vivante : le divorce d'avec le réel du fait même de l'atrophie de son usage.

1.2.1.2 L'arabe moderne ou standard

C'est une forme médiane qui constitue la langue d'enseignement à l'école, par opposition à l'arabe classique, forme considérée comme compliquée et peu adaptée aux exigences d'une communication scolaire fluide et moderne, et à la Darija, langue vernaculaire et véhiculaire de la majorité des marocains. Depuis l'arabisation des disciplines scolaires, cette variété de l'arabe a servi pour enseigner les sciences humaines et sociales ainsi que les disciplines scientifiques et techniques. C'est donc une langue médium de formation et d'apprentissage.

L'arabe moderne investit de plus en plus les situations formelles, délogeant ainsi un arabe classique jugé parfois par trop archaïque et hermétique et peu commode pour la communication moderne. Ainsi, dans les discours politique et médiatique, l'arabe moderne s'est substitué à l'arabe classique, car il est plus accessible à une large population ; il est même perçu comme plus proche de la Darija, langue véhiculaire par excellence. Même s'il n'est pas reconnu en tant que tel, de nombreux sociolinguistes considèrent l'arabe standard comme la variété linguistique officielle du pays, puisqu'il est très présent dans les administrations, les médias et l'enseignement (Ennaji, 2009).

Cette langue est actuellement fort concurrencée par une Darija de plus en plus en usage dans tous les domaines où l'arabe standard l'était en raison de sa forme écrite qui lui confère

une sorte de prestige. Or, depuis que la Darija est à son tour écrite et fortement médiatisée, à travers la production cinématographique, les traductions des séries télévisées, l’affichage publicitaire, la radio et la montée en force de la chanson marocaine moderne (chansons de variété, le rap, le slam, etc.), il semble que l’arabe moderne cède du terrain pour s’installer exclusivement dans les établissements scolaires et universitaires ainsi que dans les administrations.

Par ailleurs, force est de constater que l’arabe standard joue le rôle d’une langue véhiculaire destinée à communiquer avec les différentes nations arabes, dans les médias, les rencontres, les échanges et autres situations de contact.

1.2.1.3 L’arabe marocain ou la Darija

Appelé aussi arabe dialectal ou Darija, l’arabe marocain est la langue maternelle de la population arabophone du pays. Cette variété de l’arabe est non seulement une langue vernaculaire majoritaire, mais aussi une langue véhiculaire qui assure la communication à l’échelle nationale entre arabophones et berbérophones. Cette langue se décline à son tour en plusieurs variétés régionales, à la fois différentes et proches. Pour Ahmed Boukous (1995: 31), ces variétés sont au nombre de cinq :

- le parler citadin (mdini) que l’on trouve dans les villes anciennes comme Fès, Tétouan, Rabat et Salé ;
- le parler montagnard (jbli) en usage dans le nord-ouest du pays ;
- le parler bédouin (aroubi) utilisé par les communautés des plaines atlantiques comme la région Gharb, Chaouia et Doukkala ou les plaines intérieures comme Haouz ou Tadla ; cette variété est également dominante dans des villes comme Casablanca, Settat et El Jadida ;
- le parler Bedwi présent dans le Maroc oriental ;
- le parler hassani (a’ribi) des régions sahariennes.

Il faut cependant constater que le paysage linguistique marocain, tel qu’il est retracé dans cette classification des parlers, proposée par A. Boukous, a sensiblement changé durant les dernières décennies, et ce en raison de l’exode rural et des déplacements de la population pour les études ou le travail. En effet, le processus d’urbanisation, de développement économique, social et culturel, amorcé depuis l’indépendance du Maroc ainsi que le rôle structurant et amplificateur joué par l’institution scolaire et les masses-média ont engendré une forme de

brassage des cultures régionales et de métissage interne des idiomes. Parmi les conséquences de ce contact fécond des dialectes, nous remarquons une tendance manifeste à l'homogénéisation du lexique et à la réduction palpable des traits articulatoires distinctifs des parlers. Cette nouvelle donne a ainsi favorisé l'augmentation du niveau d'intercompréhension entre les différentes communautés.

Conscientes des risques de nivellement et de déperdition culturels généralement liés au rapprochement des idiomes, les instances officielles insistent sur la nécessité de préserver les différentes variétés linguistiques, symbole de la diversité et du pluralisme culturel du Royaume. Ainsi, l'article 5 de la Constitution précise que « *l'Etat œuvre [...] à la protection des expressions culturelles et des parlers pratiqués au Maroc* »²⁰.

Par ailleurs, l'arabe marocain, relativement minoré et stigmatisé, dans la mesure où il est socialement marqué comme étant l'idiome exclusif des catégories sociales à faible ou moyen revenu, semble se repositionner sur l'échiquier des langues au Maroc.

En effet, des appels récents d'un ensemble d'intellectuels marocains sont lancés pour sa valorisation en tant que patrimoine culturel populaire et les séminaires sur la dialectologie se multiplient. Certains recommandent même son utilisation à l'école dans le but de focaliser les enseignements sur les disciplines de spécialité sans que la langue ne constitue un obstacle à l'apprentissage. Mais il faut dire qu'une telle proposition a rencontré une hostilité d'une rare violence verbale surtout de la part des adeptes inconditionnels de l'arabe standard ou classique. Ces derniers considèrent cette idée comme un affront à l'identité arabo-musulmane et n'hésitent point à privilégier la thèse complotiste selon laquelle ce qui serait visé c'est plutôt l'appauvrissement culturel de l'école et de la société.

Toutefois, si l'arabe marocain est demeuré, pendant plusieurs siècles, une langue orale, nous constatons durant les deux dernières décennies qu'il tend à recouvrir, dans les sphères dynamiques de la publicité et des médias, une forme écrite qui est en train d'envahir progressivement les différents domaines de la communication de masse²¹. Les citoyens y ont recours dans leurs échanges écrits interpersonnels comme les messages téléphoniques et il est

²⁰ La Constitution marocaine, Edition 2011. Consulté le 20 janvier 2017
http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf

²¹ Nous faisons allusion, entre autres, à l'éphémère expérience du magazine marocain *Nichane*, en se positionnant éditorialement pour l'adoption de l'arabe marocain comme langue de rédaction, illustre cette tendance.

également leur moyen de communication privilégié sur les réseaux sociaux. Ces propos de Dominique Caubet et de Catherine Miller rendent compte de cette situation :

« Dans ce mouvement de développement de la darija on peut grosso-modo distinguer deux types de dynamiques. La première, plus formelle et idéologique, visant à faire de la darija une langue nationale, voir officielle a d'abord été portée par des journalistes, des intellectuels, des médecins, des enseignants, des gens issus des milieux d'affaires et de la publicité, des conseillers proches du Palais. Comme on le verra le lieu central de la bataille est l'enseignement. La deuxième, plus informelle et portée essentiellement par des jeunes, s'inscrit dans un processus mondial d'émergence de nouvelles formes d'expressions liées au développement des TICS et des réseaux sociaux. »²²

Plus récemment, à l'entrée scolaire 2018-2019, l'arabe marocain a fait une apparition éphémère dans les manuels scolaires. Cette expérience inédite s'est heurtée cependant à une vague de contestation et de dénonciation qui a astreint les instances officielles à intervenir pour apporter des clarifications, rassurer la population et promettre même que ces programmes seraient, incessamment, retirés du marché.

Ces dernières années, le statut et les champs d'usage de ces différentes variétés de l'arabe font l'objet de nombreux débats. La Darija, en particulier, est promue par certains intellectuels qui appellent à son insertion officielle²³ dans l'univers de l'école, en arguant que cette mesure pourrait contribuer à l'absorption de certains facteurs de crise du système éducatif marocain. Cet appel au renforcement de l'usage de la Darija à l'école, au détriment de l'arabe standard et classique, est plébiscité par certains mais décrié par d'autres. Attestent de cette véritable polémique, à l'heure même où nous achevons la rédaction de cette thèse, les dernières réactions hostiles à l'introduction d'un corpus appartenant à la Darija dans les manuels scolaires du cycle primaire, programmés pour la rentrée scolaire 2018- 2019.

²² Caubet, D. et Miller, C. (2016). « Quels enjeux sociopolitiques autour de la darija au Maroc ? ». in *Langues et mutations sociales au Maghreb*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

²³ En réalité, la Darija investit depuis des décennies le champ scolaire. Néanmoins, elle y est présente de manière informelle, car les textes officiels précisent que la variante adoptée pour la scolarisation est l'arabe standard, alors que l'usage de la Darija est stigmatisé à l'école. Mais, ce qui est nouveau dans la situation actuelle est l'appel à l'officialisation de la Darija et sa promotion en langue écrite.

Les opposants à cette proposition estiment fermement que le rôle de l'école est de renforcer la maîtrise des langues non usuelles au quotidien, qu'elles soient nationales ou étrangères. L'adoption de la Darija à l'école aggraverait et approfondirait, selon eux, la fracture socioculturelle séparant une classe aisée minoritaire, qui a tous les moyens de s'assurer un plurilinguisme fécond et avantageux, des classes populaires dont le seul moyen d'accès à la diversité linguistique reste l'école publique. Cette polémique a même trouvé un écho au parlement et a fait l'objet de nombreux débats gouvernementaux avant qu'il ne soit décidé, de crainte d'exacerber davantage une pression populaire déjà très manifeste, de retirer les manuels en question du marché. Pourtant, le débat autour de ce sujet particulièrement catalyseur et, pour des raisons conjoncturelles, fort mobilisateur nous paraît loin d'être définitivement clos.

Par ailleurs, la forte présence de la Darija dans la vie quotidienne des marocains semble contradictoire par rapport à l'attitude répulsive massivement exprimée face à son introduction à l'école. Cependant, cette résistance est révélatrice de la complexité des représentations des marocains par rapport à l'utilité des langues et à leur fonctionnalité. En effet, elle montre que :

- les marocains sont conscients des avantages du plurilinguisme, surtout pour la réussite scolaire et l'insertion professionnelle de leur progéniture. Ceci se traduit essentiellement par une demande accrue de formation en langues qu'ils connaissent peu ou mal.
- l'école est considérée comme un moyen d'ascension sociale. Pour cela elle doit préparer l'élève afin qu'il réussisse à intégrer les sphères de l'économie, de la culture, de la politique et de la science. Autrement dit, l'école doit garantir la réussite socioprofessionnelle qui n'est pas envisageable en dehors d'une maîtrise des différentes langues en présence au Maroc.
- pour ceux dont les enfants ne peuvent apprendre différentes langues qu'à l'école, dispenser des enseignements en arabe marocain est perçu comme une forme supplémentaire d'exclusion et de discrimination qui accentue la ségrégation et creuse davantage le fossé qui sépare les classes sociales. Ainsi, au lieu d'être un creuset de démocratisation, l'école publique va tendre à renforcer l'élitisme et son corollaire l'ostracisme.

1.2.2 L'amazighe

L'amazighe²⁴ marocain est l'appellation officielle d'une variante de la langue berbère, devenue, depuis la Constitution de 2011, langue nationale co-officielle du Royaume.

Très enraciné dans le pays, l'amazighe est géographiquement beaucoup plus présent dans les territoires ruraux et montagneux que dans le milieu urbain. Dans les villes, même les amazighophones pratiquent la Darija pour communiquer. Cette réalité sociolinguistique a conduit à une forme de minoration progressive de l'amazighe, en faveur de l'arabe marocain. Néanmoins, le fait que l'amazighe s'étend au Maroc du nord au sud témoigne de son ancrage et de sa vivacité.

L'amazighe compte trois variantes régionales :

- le Tarifit parlé aux montagnes du Rif, la région nord-est du Maroc, qui longe la méditerranée ;
- le Tamazight présent dans les chaînes montagneuses du Moyen-Atlas, au centre du pays,
- le Tachelhit des hautes montagnes de l'Anti-Atlas, la région du sud-ouest du Maroc et de la vallée du Souss.

La coexistence des deux langues nationales, l'amazighe et l'arabe, a nourri, plusieurs décennies durant, de nombreux débats et controverses en raison du statut officiel de l'une, l'arabe, et du statut non officiel de l'autre, l'amazighe, quoique celle-ci soit la « langue originelle » du pays, la « langue du terroir ». De nombreux écrits de sociolinguistes marocains et occidentaux reviennent sur les soubassements socioculturels, historiques²⁵ et politiques d'un tel choix qui a perduré jusqu'au début du XXIème siècle avant que les conditions d'une officialisation de la langue amazighe ne soit progressivement préparée.

Le processus de normalisation a en effet commencé par la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), qui a politiquement et symboliquement acté la réhabilitation d'une composante essentielle de l'identité nationale jusqu'alors quasiment absente de la scène publique marocaine. Le Livre Blanc de 2002 a ensuite fixé les modalités d'intégration de cette langue, en particulier dans le secteur de l'enseignement et de la

²⁴L'amazighe est parfois appelée berbère, mais cette appellation est fortement rejetée par les amazighes qui la trouvent dégradante en raison de

²⁵ Dans les manuels marocains accrédités d'histoire, ce que l'élève apprend est que les « berbères » étaient les premiers à peupler les terres du Maroc et du Maghreb.

formation ; ce qui a ouvert la voie vers un processus de patrimonialisation et d'aménagement de la langue et de la culture amazighes²⁶. L'année 2003 a connu un débat véhément autour du choix de la graphie qui permettrait l'enseignement de cette langue et son passage du statut d'une langue orale à celui d'une langue orale et écrite. Après moult discussions et tractations, l'IRCAM finit par adopter l'alphabet tifinaghe comme système officiel de transcription de la langue amazighe²⁷.

Une dizaine d'années a tout de même été nécessaire pour que ce changement de cap soit suivi d'effet et pour qu'une nouvelle politique linguistique soit mise en place, avant d'aboutir au texte officiel de la nouvelle Constitution de juillet 2011 qui institue le tamazight comme langue co-officielle du pays, avec l'arabe.

« L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. L'Etat 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'Etat, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. »²⁸

En dépit de cette haute reconnaissance constitutionnelle, nous pouvons déceler une forme de stratification exprimée à travers un usage différencié des articles. Tandis que l'arabe est déterminé comme « la » langue officielle de l'Etat, l'amazighe est plutôt considéré comme « une » langue officielle ; de même qu'il est figé dans le registre symbolique, car sa désignation de « patrimoine commun » des marocains lui confère, selon certains une teinte quelque peu folklorique²⁹.

²⁶ Un processus d'aménagement du statut et du corpus de la langue amazighe est alors entamé pour que celle-ci puisse remplir les fonctions qui lui seront assignées. Ainsi est né le tifinagh, l'écriture amazighe (graphie, orthographe, lexicque, grammaire ...) et qui servirait principalement dans l'enseignement et dans les médias.

²⁷ L'adoption du tifinaghe tel qu'il est conçu par l'IRCAM est un choix techniquement coûteux, mais il est très significatif au niveau identitaire. En effet, ce choix, qui n'a pas été compris par tous les marocains, permet de contourner, d'une part, l'alphabet arabe qui aurait contribué à concevoir cette langue comme une sous-branche et aurait imposé la dimension religieuse qui lui est inhérente et, d'autre part, le latin qui pourrait être conçu comme une preuve indéniable de l'emprise du colonialisme sur le Maroc.

²⁸ Article 5 de la Constitution de 2011

²⁹ Voir : ZIAMARI, K. et DE RUITER, J-J. (2015). « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques », in *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation*, sous la direction de Baudouin Dupret, Zakaria Rhani, Assia Boutaleb et Jean-Noël Ferrié, Éditeur : Centre Jacques-Berque, Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les Études Islamiques et les Sciences Humaines, collection : Description du Maghreb, Casablanca.

En dehors de ces deux langues nationales, cette même Constitution de 2011 est considérée comme novatrice en ce qui concerne la valorisation de toutes les langues régionales du Maroc et l'appel à leur reconnaissance, leur sauvegarde et leur promotion, même lorsqu'elles ne sont parlées que par une minorité.

1.3 Les langues étrangères

Les langues étrangères en présence au Maroc sont principalement le français, l'espagnol et l'anglais. Ces langues sont classées selon le nombre de leurs locuteurs et usagers parmi la population.

Etant donné que notre travail porte principalement sur le français, nous n'aborderons ni les conjonctures d'introduction des différentes langues étrangères au Maroc, ni leurs statuts ou leurs domaines d'usage. En revanche, nous rappellerons succinctement les circonstances de l'implantation du français au Maroc et les statuts successifs qu'il a acquis à travers différentes périodes de l'histoire contemporaine du pays.

1.3.1 Le français

Le français est la « première langue étrangère » au Maroc. Ceci est comme l'affirme F. Benzakour (2007 :51) « *un statut de fait et non de jure* », car les textes officiels ne le disent pas explicitement mais le sous-entendent seulement. Dans certains textes officiels, le français est désigné nommément par l'expression « *langue étrangère privilégiée* »³⁰. Ceci s'explique par des facteurs d'ordre historique et politique que nous expliciterons dans le point ultérieur. Le français a en effet une présence assez remarquable dans les sphères privée et publique. Il est aussi largement utilisé, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans les médias, l'administration et l'enseignement, à tel point qu'aucune réussite sociale n'est envisageable sans la maîtrise de cette langue. Le français est même une langue véhiculaire dans plusieurs milieux professionnels et une langue vernaculaire dans les classes sociales supérieures.

Les sociolinguistes distinguent différentes variétés du français au Maroc :

- Un français basilectal du « petit peuple », qui sert de langue véhiculaire rudimentaire.
- Un français basilectal des lettrés arabisés, c'est « *un français approximatif, où les mécanismes de déviation sont systématisés et fossilisés (mélange d'expressions recherchées, de*

³⁰ Commission Spéciale d'Education et de Formation, *Charte nationale d'Education et de Formation*, 1999

structures, apprises, de calques à l'arabe, de tournures simplifiées à l'extrême ou incorrectes»³¹. Il est également pour eux une langue véhiculaire.

- Un français élitare que nous retrouvons dans les milieux urbains favorisés, il est de qualité et peut être qualifié de vernaculaire. Ce français élitare est en train de connaître, depuis peu, un début de « minoration » (Benzakour) en raison, entre autres, de l'accès de plusieurs couches sociales à l'enseignement supérieur.

1.3.1.1 Le statut du français au Maroc

La présence du français au Maroc est étroitement liée à une conjoncture historique qui remonte au protectorat français de 1912. A cette date charnière de l'histoire du Maroc contemporain, les autorités coloniales attribuent au français le statut de langue officielle et cette situation perdure jusqu'à l'indépendance en 1956. Toutefois, il faut préciser que, durant la colonisation, le français a fonctionné comme langue officielle uniquement pour les institutions protectorales et les administrations publiques et n'était, de ce fait, que peu diffusé parmi la population autochtone.

La France a mis en place, au Maroc, l'école moderne dans laquelle le français était non seulement une langue enseignée, mais aussi une langue d'enseignement de toutes les disciplines scolaires.

Cette politique linguistique menée par les services de colonisation a donné naissance à une élite de marocains qui connaissent et maîtrisent le français, parfois même mieux que l'arabe classique. Certains d'entre eux ont produit des œuvres littéraires et des ouvrages divers en cette langue, devenue symbole d'une culture de la modernité, de l'ouverture et de l'émancipation.

Cette domination aliénante du français a duré près d'un demi-siècle avant que le statut des langues au Maroc ne connaisse un chamboulement et un redéploiement en vertu même du processus de décolonisation politique, économique et culturelle.

Ainsi, au seuil de l'indépendance du Maroc, et avec la liesse et la ferveur qui caractérisent toute œuvre de refondation, les nationalistes concourent à la mise en place d'une nouvelle politique linguistique, symbole de la libération du joug colonial et de l'affirmation de l'identité arabo-musulmane. L'arabe est dès lors promu au rang de seule langue disposant du statut de

³¹ BENZAKOUR, F. Op.cit., p. 52

langue officielle. Le français, quant à lui, est devenu, de fait, la première langue étrangère du Maroc, tout en gardant une place de prédilection dans les secteurs de l'éducation et de l'administration.

C'est alors que commence l'ère des appels véhéments à l'arabisation qui ne va se concrétiser qu'à partir du début des années 80, et ce en particulier au niveau de l'enseignement primaire, collégial et secondaire et de quelques espaces de la vie publique. Dans ce contexte, le français est désigné dans des textes officiels comme première langue étrangère ou encore comme langue étrangère privilégiée, en raison de la présence d'autres langues étrangères dans le paysage linguistique au Maroc. L'espagnol, était particulièrement pratiqué au nord du pays pour des raisons historiques, principalement la colonisation, et d'autres géographiques, la proximité spatiale. Quant à l'anglais, il a été progressivement introduit dans la sphère de l'économie, des échanges internationaux et de la recherche scientifique.

Ce choix stratégique de l'arabisation de l'administration publique et du secteur de l'éducation nationale a connu des moments de fluctuation et de doute. Il a également nourri des débats véhéments entre ceux qui aspirent à une arabisation radicale et généralisée et ceux qui prônent plutôt la modernisation de l'Etat. Ces derniers estimaient en effet que le maintien de la langue française dans de nombreuses sphères de la vie publique était un gage de la volonté politique de modernisation de toutes les structures de l'Etat.

L'arabisation partielle du système éducatif, qui s'est arrêtée au niveau du baccalauréat, a provoqué en réalité une véritable « fracture linguistique »³² entre le secondaire et le supérieur, surtout en ce qui concerne les établissements supérieurs d'enseignement scientifique et technique dans lesquels le français est de fait la langue d'enseignement³³. Cette étrange situation qui dure jusqu'à aujourd'hui a porté préjudice à la qualité de l'acquisition des savoirs disciplinaires et a engendré un phénomène de déperdition et d'échec chez plusieurs générations d'étudiants.

³²MESSAOUDI, L. (juin 2016). « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? », dans la revue *Langues, cultures et sociétés*, Volume 2, N° 1, pp. 69-85

³³ Afin de pallier cette fracture linguistique, une matière a été programmée pour les branches scientifiques et techniques, il s'agit des techniques d'expression et de communication. Des manuels contextualisés de renforcement en langue française ont été conçus (*CAP UNIVERSITE*).

1.3.1.2 Ancrage du français dans la société marocaine

Il suffit de séjourner quelque peu au Maroc pour se rendre compte que le français n'est pas aussi étranger aux marocains que le stipulent les textes officiels. Laure Bianchini exprime cet état de fait à travers ces lignes :

« Quiconque voyage dans les pays du Maghreb se rend compte de l'univers francophone dans lequel baigne la communication de tous les jours. Il existe en fait une langue française beaucoup plus vécue que légiférée, une langue française standard et une langue française, qui a ses variantes locales, se transformant en un sabir franco-arabe, c'est-à-dire en un français local qui emprunte à l'arabe des lexies, qui apparaissent autant dans le discours oral qu'écrit, et, qui désignent l'univers référentiel du sujet parlant maghrébin. L'arabe dialectal emprunte aussi des lexies au français pour combler un vide lexical. »³⁴

Plusieurs remarques se dégagent au travers de cette brève description du paysage linguistique maghrébin. Il y a d'abord le constat important que le français est massivement présent dans l'espace maghrébin. Cette présence relativement massive du français au Maghreb explique que la population de cette région, étant plurilingue à la base, a tendance à pratiquer une langue hybride constituée du français, de l'arabe et de l'amazighe ; c'est ce que l'on appelle le code switching³⁵ ou l'alternance codique.

Une large population pratique donc ce code de manière très remarquable ; ce qui prouve que les marocains sont bien ouverts à la langue française qui fait partie de leur quotidien. Sociologiquement, ce phénomène concerne aussi bien la classe moyenne que populaire. Cependant, un usage quasi-régulier se répand chez la classe riche et les élites.

Le français est une langue qui investit presque tous les champs de la pratique sociale et économique au Maroc. Cette langue est perçue comme étant capable d'assurer

³⁴ BIANCHINI, L. *L'usage du français au Maghreb*, Constellations francophones, (Actes des journées de la francophonie Gênes-Vérone 2004-2007), Publifarum, n. 7, publié le 20/12/2007, consulté le 19/10/2016, url: http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=77

³⁵ Le switching signifie l'alternance codique. L'un des premiers à s'être intéressé à ce phénomène est Gumperz (1982), le phénomène relève du domaine de la sociolinguistique et il devient de plus en plus répandu et mérite donc une approche bien sérieuse. Après avoir été conçu comme un phénomène marginal et transitoire qui nuirait aux deux langues qui se trouvent alternées dans un même énoncé, l'alternance codique commence à être considérée comme une manifestation normale et légitime dans

l'appropriation du capital matériel et symbolique, à savoir l'économie et la culture moderne. Ceci est d'autant plus vrai que le français demeure, malgré la concurrence de plus en plus forte des autres langues étrangères, et après plus d'un demi-siècle d'indépendance, la langue de l'économie et des finances³⁶.

Le français est également au Maroc une langue de culture. Apprise dès la deuxième année de l'école primaire, cette langue est en usage dans les médias, la presse écrite, audiovisuelle et électronique ainsi que dans les champs de la culture et de l'édition. Il y a de surcroît une littérature d'expression française connue et reconnue dans les sphères culturelle et éducative.

En dépit de cette omniprésence du français dans l'espace public marocain, nous constatons que l'arabe s'impose à l'école de base sans pour autant menacer la stabilité du français au secondaire et à l'université. Ainsi, si le français monopolise l'enseignement des sciences et techniques, l'arabe reste, en grande partie, la langue d'enseignement des sciences humaines et sociales, à l'exception de l'économie. Ceci confère au français un statut élevé en tant que langue d'accès à la modernité, puisqu'il est considéré comme la langue de promotion des élites, d'insertion professionnelle et de reconnaissance sociale.

Pour toutes ces raisons, et bien d'autres qui sont détaillées dans les ouvrages spécialisés, beaucoup de chercheurs ne s'accordent pas sur le statut attribué au français au Maroc. En revanche, ils font tous le constat que cette langue n'y est pas vraiment utilisée comme une langue étrangère, puisque sa pratique ne se limite pas aux murs de l'école ni n'a cours en vase clos dans quelques espaces restreints ou autres conciliabules :

« 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. »³⁷

De même, on ne pourrait conférer au français le statut de langue seconde car, d'une part, il ne s'agit pas d'une langue de scolarité de toutes les disciplines et de tous les cycles

³⁶Le français bénéficie d'une forte présence sur le plan des échanges interpersonnels et interinstitutionnels ; surtout que la France a pour longtemps été, et reste encore, le principal partenaire économique du Maroc

³⁷BIANCHINI, L. Op.cit.

d'enseignement et, d'autre part, celle-ci n'est pas toujours comprise, parlée et encore moins écrite par toute la population.

D'où, nous semble-t-il, l'ambiguïté qui plane sur le statut du français au Maroc mais que nous nous abstenons de discuter davantage, dans la mesure où ce débat dépasse les limites de notre recherche.

1.3.2 L'espagnol

La langue de Cervantès est une langue qui jouit d'une certaine aura au nord du pays en raison de la colonisation espagnole durant la première moitié du XX^{ème} siècle et de la proximité géographique avec l'Espagne. Cette langue est aussi enseignée à l'école. Cependant, si l'espagnol a été pendant plusieurs décennies enseigné comme deuxième langue étrangère optionnelle au cycle secondaire qualifiant, à travers tout le pays, au même titre que l'anglais, il faut remarquer qu'il a dégringolé depuis l'adoption de la vision stratégique 2015- 2030 par rapport à l'anglais, qui est passé du statut d'une langue optionnelle à celui d'une deuxième langue étrangère obligatoire.

1.3.3 L'anglais

L'anglais commence à gagner sérieusement du terrain dans la politique linguistique du Maroc. Témoigne de cette évolution la décision, depuis la mise en place de la vision stratégique 2015- 2030, de son enseignement dès la quatrième année de l'enseignement fondamental, au lieu de la troisième année de l'enseignement secondaire collégial. Cette décision importante, qui va exiger une mobilisation de ressources humaines et matérielles conséquentes, répond à un besoin de préparer les générations montantes à un monde de travail globalisé et au domaine de la recherche scientifique et technique. Elle vise aussi le renforcement de la compétitivité économique du Maroc à l'échelle internationale. L'anglais est depuis une trentaine d'années la langue d'enseignement dans quelques établissements privés, comme l'Université Al Akhawayn à Ifrane, dont le nombre reste encore très réduit, mais qui s'accroîtra sans doute suite à ce nouveau tournant de la politique linguistique.

D'autres langues étrangères sont également présentes au Maroc, mais uniquement à l'école et dans quelques milieux professionnels, sans réussir véritablement à se faire

une place dans l'espace socioculturel. Ces langues sont l'allemand³⁸, enseigné au cycle secondaire qualifiant, et plusieurs autres langues dans les facultés des lettres et des sciences humaines³⁹.

Avec l'ouverture du pays sur le monde entier grâce au développement et à la prolifération des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les marocains ont aujourd'hui la possibilité d'apprendre et de pratiquer toutes les langues en usage dans le marché linguistique mondial ; d'où la remarquable prolifération des instituts de langues publics et privés dont la vocation est de répondre aux besoins de formation en langues exprimés par le public marocain.

Cet attrait montre à quel point il y a une prise de conscience de l'importance de l'apprentissage des langues et des horizons professionnels et personnels que ces dernières peuvent ouvrir à ceux qui les maîtrisent.

Force est de souligner enfin que cette conscience se heurte à l'écueil d'un réel complexe face auquel le système éducatif n'a pas toujours pu apporter les solutions nécessaires, dans la mesure où il n'a pas su répondre efficacement aux besoins des jeunes et à leurs légitimes aspirations.

³⁸ L'allemand connaît actuellement une expansion remarquable au Maroc. Des centres de langues privés qui dispensent des cours d'allemand se multiplient pour répondre à un besoin de formation exprimés par les lycéens et étudiants qui projettent de poursuivre des études supérieures en Allemagne, spécialement dans les branches scientifiques et techniques.

³⁹ Les langues enseignées dans certains établissements supérieurs ou instituts de langues sont principalement : l'italien, le portugais, le chinois, le russe, le japonais.

Tableau : Statut et nature de la langue française au Maroc⁴⁰

Tableau récapitulatif

Période historique		Statut	Nature
Avant le protectorat français instauré en 1912		Langue sans distinction par rapport aux autres LE	Langue étrangère (LE)
Sous le protectorat (de 1912 à 1956)		Langue officielle	LM pour les colons et LS pour les autochtones
Après le protectorat français (et notamment de l'indépendance du Maroc en 1956 à nos jours)	De 1956 à la 1 ^{ère} moitié de la décennie 70 (1973)	LE, mais plus privilégiée, en perte de ses privilèges au profit de l'arabe	Langue seconde (LS, sans pour autant rester langue officielle)
	De la 1 ^{ère} moitié de la décennie 70 au début de la 2 ^{ème} moitié des années 80 (1974-1986)	LE privilégiée, en perte de ses privilèges au profit de l'arabe	LS en cours de devenir langue étrangère, l'arabisation aidant
	De la seconde moitié de la décennie 80 (1987) à nos jours	Langue étrangère privilégiée par rapport aux autres langues étrangères en présence avec elle au Maroc et exceptionnellement par rapport à l'arabe, langue officielle, mais sans pour autant être langue seconde, ayant perdu son statut de langue d'enseignement ; sauf pour les spécialités scientifiques et techniques à l'université et dans les grandes écoles.	

⁴⁰ KRIKEZ, A. (2005). *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*. Tétouan (Maroc) : Imprimerie Al Khalij Al Arabi, p.91.

2. Le français dans le système éducatif marocain

Il est tout à fait évident que la politique linguistique que promeut un pays et la dynamique des langues qui y est à l'œuvre se manifestent particulièrement à travers la politique éducative⁴¹ qu'il adopte et l'intérêt qu'il accorde aux différentes langues dans son système d'éducation et de formation. Par rapport au contexte de notre recherche, il s'agit pour nous précisément, dans ce panorama, de montrer la place et les rôles assignés au français dans le système éducatif marocain, en particulier au cycle secondaire qualifiant.

Aux lendemains de l'indépendance, le Maroc a engagé une réforme éducative⁴² d'une grande envergure. Il devait, d'un côté, relever des défis de la fondation et de la consolidation des structures institutionnelles d'un nouvel Etat indépendant et, de l'autre, résoudre les problèmes économiques et sociaux dont il a hérité de la période coloniale.

⁴¹La politique éducative fixe les finalités de l'enseignement-apprentissage à l'école, désigne les priorités, précise les connaissances, capacités, compétences et attitudes exigibles au terme de la scolarité. Néanmoins, une politique linguistique implique une relation de plus en plus articulée entre les différents partenaires de l'éducation et de la formation.

Une politique éducative appartient à un programme politique déterminé par l'autorité suprême du pays puis le ministre de l'Education Nationale forme des commissions d'experts, de chercheurs, de praticiens et de différents partenaires pour préparer un projet éducatif détaillé.

Plusieurs déterminants influencent les décisions prises : philosophiques, idéologiques, sociaux, économiques, scientifiques, technologiques, moraux et juridiques.

C'est un travail gigantesque et onéreux et qui engage Etat et citoyens.

⁴² Ces problèmes ainsi que les solutions apportées après l'indépendance, Mohamed Chafiqi et Abdelhakim Alagui les synthétisent dans leur article intitulé *Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques*, in carrefours de l'éducation (PP.29-50)

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm> .

A notre tour, nous les présentons sommairement dans le tableau ci-dessous :

Problèmes du domaine éducatif pendant la colonisation	Décisions prises après l'indépendance
<ul style="list-style-type: none"> - la dispersion du système éducatif en plusieurs types d'écoles (écoles des fils de notables, écoles agricoles, écoles industrielles et d'artisanats pour les fils des ouvriers et artisans citadins, écoles des indigènes, écoles islamiques, écoles des communautés israélites, écoles berbères ...) - La dualité culturelle et l'hégémonie de la langue française aux dépens des langues nationales - L'élitisme et le décalage entre l'offre et la demande - La mise à l'écart des écoles traditionnelles (Msid, zaouiya)... qui sont restées déconnectées de l'école publique moderne. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'unification de l'ensemble des structures éducatives dans une école moderne, mixte et bilingue. - L'arabisation d'abord des humanités et plus tard des disciplines scientifiques et techniques. - La généralisation de l'enseignement à l'ensemble des enfants en âge de scolarisation. - La nationalisation des cadres qu'on a appelée marocanisation

Dans ce vaste programme de réédification, ce qui nous intéresse particulièrement, dans le cadre de notre investigation, est de voir comment et pourquoi ce butin de guerre⁴³ qu'est la langue de l'ex-colonisateur a joué un rôle prépondérant dans les stratégies publiques de développement du système d'enseignement et de formation déployées depuis l'indépendance. Nous dressons, à cet effet, un rappel des différentes réformes qui ont été entreprises dans ce sens, durant le demi-siècle passé, et qui se prolongent jusqu'à nos jours.

2.1 La première réforme de 1960

Pendant la période coloniale, le français, langue officielle du pays, était à l'école, à la fois, une langue enseignée (une matière), et une langue d'enseignement de toutes les disciplines scolaires (une langue véhiculaire). L'enseignement du français disposait d'horaires massifs et l'accent était mis sur l'écrit.

Après l'indépendance, la première réforme du secteur de l'enseignement a été engagée en 1960. Il était question de mettre fin à la domination de la langue française dans l'enseignement marocain et de reconsidérer l'arabe, langue nationale désormais officielle, tout en faisant basculer le français vers un statut de langue étrangère.

L'arabisation n'a été en cette période que partielle. Les premières disciplines arabisées étaient les humanités. Il a fallu attendre un peu plus de vingt ans pour arabiser les disciplines scientifiques et techniques au primaire, au collège et au lycée sans que cette vague n'atteigne le supérieur :

« Au lendemain de l'indépendance, la part réservée à l'enseignement en arabe avait été sensiblement augmentée. Les récentes décisions ministérielles réduisent de nouveau la part du français. A partir d'octobre 1960, les deux premières années du cycle primaire seront consacrées entièrement à l'enseignement en arabe ; le français sera enseigné à raison de 15 heures par semaine, dans les trois dernières années, ce qui ne représente plus que 30% de la durée totale des études.

⁴³ Nous faisons ici allusion à la célèbre expression de l'écrivain algérien Kateb Yacine « le français est notre butin de guerre » qui montre le rapport ambivalent que les maghrébins entretiennent avec cette langue.

En d'autres termes, sur les 5400 heures de travail qui constituent le cycle primaire, 3000 heures étaient naguère consacrées au français ; ce nombre est désormais réduit à 1600 heures. »⁴⁴

L'enseignement du français est resté imprégné des programmes et des pratiques didactiques du français langue maternelle. Cet enseignement étant intimement associé à la littérature, les supports d'apprentissage étaient des œuvres littéraires s'étendant du XVI^{ème} au XX^{ème} siècle. Quant à la méthodologie adoptée, la tendance était celle de la grammaire-traduction, appliquée aux textes littéraires. Il s'agit d'une méthode principalement centrée sur l'écrit et opérant par traduction et comparatisme entre les langues, en particulier le français et le latin.

Si au Maroc, l'enseignement du latin n'était pas pratiqué, les textes littéraires, notamment les grands classiques, hautement considérés, avaient valeur de pierre angulaire. Ces textes étaient perçus comme le creuset d'une culture humaniste universelle et le modèle d'une perfection linguistique irréprochable. A côté du travail sur la langue, un intérêt particulier était accordé aux aspects marquants de la civilisation française. A. Krikez résume le but de l'enseignement du français à l'époque en affirmant que la langue de Molière était enseignée « par et pour sa culture cultivée : civilisation, littérature, grammaire ».

Au lycée, on cherchait à inculquer aux élèves une culture littéraire encyclopédique. Ainsi, les programmes étaient organisés en siècles et en courants littéraires, pour permettre à l'élève de mémoriser les savoirs et de comprendre leur diachronie et leur évolution. Ainsi fait, cet enseignement aboutissait naturellement à la constitution d'un paradigme de connaissances fortement valorisé, sans lequel il ne pouvait exister de reconnaissance dans la communauté culturelle et scientifique, qui est restée pendant plusieurs années élitiste et réservée aux enfants des notables et des classes supérieures.

Si dans notre présentation de cette première période postcoloniale nous nous sommes attardée sur le support plutôt que sur la méthodologie, c'est parce que cette époque a été marquée par un flou méthodologique pour ne pas dire une absence de méthodologie

⁴⁴MEN, Instructions officielles pour l'enseignement du français, Rabat, 1960, p. 11.

spécifique pour l'apprentissage du français au Maroc. Autrement dit, puisque le français était enseigné comme une langue maternelle, la question de la méthode ne se posait pas.

2.2 Les Nouvelles Instructions de 1974

Le texte officiel qui régit l'enseignement du français au lycée à partir de 1974 est le couronnement d'une nouvelle politique linguistique adoptée par l'Etat marocain. Nous pouvons affirmer que ce texte inaugure une nouvelle ère, celle de la démocratisation de l'apprentissage du français.

L'enseignement du français vise dès lors à répondre aux besoins d'une société qui en fait usage dans son quotidien, du moins dans les différents secteurs professionnels. Ce changement notable de perspective n'est pas fortuit, car il est né aussi des méthodologies d'apprentissage des langues qui commençaient à être en vogue à l'époque, à savoir les approches communicatives, qui stipulaient que la finalité de l'apprentissage des langues, en l'occurrence une langue étrangère, était d'abord instrumental.

Dans cette perspective, une langue devrait avant tout répondre à des besoins fonctionnels et permettre aux citoyens d'intégrer facilement la vie sociale, de communiquer et d'échanger avec leur entourage de manière pragmatique, adaptée et efficace. Le français est également à cette époque le moyen d'enseignement-apprentissage des sciences et techniques. Cet extrait du texte officiel corrobore ce que nous venons d'affirmer :

« La langue est d'abord un moyen de communication. On décide de l'apprendre parce qu'on en éprouve le besoin ou qu'on en comprend l'utilité. Le premier degré à atteindre est celui d'une manipulation instrumentale de la langue assez aisée pour rendre possible la communication (comprendre, parler, lire, écrire). Au-delà, il appartient encore à l'usage de décider, en fonction de quel usage, il souhaite adapter cet instrument, en acquérir ou non la maîtrise. Le premier objectif permet de définir le contenu de l'enseignement de base : ce ne peut être que le français usuel d'aujourd'hui parlé et écrit qui, d'une part, repose sur un système fondamental (phonologique, prosodique, morphologique, syntaxique, lexical) défini selon la fréquence, et d'autre

part s'adapte à l'usage en situation de communication aussi générale que possible. »(MEN, 1974, p. 5)

L'apprentissage du français, loin de s'inscrire dans une démarche classique de formation intellectuelle fondée sur le principe de l'érudition, se focalise dès lors sur des aspects pratiques et opérationnels. La langue est ainsi démontée et remontée en fonction de la situation de communication.

Force est de souligner que cette conception de l'appropriation de la langue étrangère reprend mimétiquement les étapes d'acquisition de la langue maternelle. Avant de constituer un objet d'apprentissage de plus en plus construit et sophistiqué (l'orthographe, la grammaire, la stylistique), une langue est d'abord saisie et produite oralement. L'acquisition de la langue est tenue donc de répondre, au début du processus, à des besoins pragmatiques et fonctionnels.

L'ascendant du texte littéraire, symbole d'une sacralisation de la langue et d'une perfection stylistique, formelle et esthétique est alors revu à la baisse dans les programmes scolaires, et ce au moins pour trois raisons :

- d'abord, il est jugé en déphasage avec la réalité et l'environnement des apprenants, en ce qui concerne les thématiques qu'il aborde ;
- ensuite, il s'écarte de la norme communicative usuelle alors que les élèves ont besoin d'apprendre une langue qui les sert dans leur vie quotidienne et professionnelle ;
- enfin, son exploitation donne lieu à des activités centrées sur la réception et la production de l'écrit, alors que les besoins en matière de l'oral ne sont pas satisfaits.

Ajoutons à ces facteurs celui de l'émergence d'une vision de l'apprentissage du français stipulant que la littérature est réservée au niveau avancé de la maîtrise de la langue, ce qui ne correspond pas nécessairement au profil des élèves marocains. Le texte officiel dit à ce propos :

« [...] l'étude des chefs-d'œuvre littéraires se heurte à l'insuffisante maîtrise du français usuel aujourd'hui ; sans cette maîtrise, il est vain de prétendre que les élèves puissent aborder avec profit l'étude des textes classiques ou des textes modernes dont l'écart littéraire avec la langue usuelle fait tout le prix. » (MEN, 1974, P.9)

Pour toutes ces raisons, dans les instructions officielles de 1974, le volume horaire dédié à l'étude du texte littéraire est fortement réduit et la matière « civilisation française »

est tout simplement annulée des programmes. Les instructions officielles ne manquent pas d'explicitier les raisons qui ont présidé à cette décision dont on ne peut soupçonner les incidences didactiques en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français :

« En ce qui concerne le second cycle, la pratique naguère était plus liée à l'existence d'un programme limitatif d'examen, donc à l'acquisition d'une certaine connaissance, qu'à une méthode d'acquisition de la langue prenant en considération le niveau atteint à la fin du premier cycle. Il en résultait que les élèves pouvaient estimer qu'on leur demandait moins de savoir parler et écrire correctement en français que de rendre compte de connaissances apprises sur tel auteur du programme ou sur tel aspect de la civilisation française. (MEN, 1974, p. 8)

En revanche, une place conséquente est dévolue à des textes courts et variés en genres et en types parce que favorisant un usage fonctionnel de la langue. Pour ce qui est de l'écrit, il est subordonné à l'oral qui a constitué pendant cette nouvelle période l'objectif primordial de l'apprentissage du français.

Par ailleurs, l'enseignement du français tel qu'il est envisagé et imposé par les textes officiels se nourrit des approches structuralistes qui fonctionnent par montage et démontage, associations et dissociations des structures de la langue et, par la même, le développement chez l'élève d'automatismes qui sont le produit d'exercices de répétition et de consolidation.

Précisons à cet égard que le recours à la langue mère est strictement rejeté, et ce pour accroître l'investissement de l'élève et aiguïser son intelligence linguistique et sa capacité d'adaptation.

Même si le texte officiel ne précise pas explicitement la méthodologie sur laquelle il s'appuie, nous pouvons facilement deviner qu'il s'agit de la méthodologie directe dont la visée est tant communicative que professionnelle.

2.3 La réforme de 1987

A partir de 1987, l'arabisation est élargie, elle couvre même les disciplines scientifiques au primaire, collège et lycée. Cependant, l'enseignement supérieur continue à être dispensé en français. Les cadres, quant à eux, sont marocanisés.

Pour ce qui est de l'enseignement du français, on a encore étendu la palette des textes-supports pour qu'elle recouvre tous les domaines de la vie active. Une vision pragmatique marque cette période pendant laquelle on a surtout cherché à développer les compétences communicatives des élèves pour favoriser les échanges quotidiens et professionnels :

« Un objectif, déjà visé par le passé, mais jugé ici plus prioritaire que jamais, était d'ordre communicatif et consistait à amener les apprenants à acquérir la compétence de communication au sens de les rendre capables de comprendre, parler, lire et écrire avec le maximum d'aisance dans toutes les situations où le français leur est indispensable, ou simplement utile »⁴⁵

Cette réforme a introduit pour la première fois des notions de français langue étrangère et de didactique. Elle a évidemment été inspirée par les avancées et les changements importants qui ont touché en cette période le champ théorique des études linguistiques et l'engouement naissant pour les approches communicatives et pragmatiques.

« [...] on fait une place bien plus large aux concepts d'énonciation, discours, actes de parole, compétence de communication, stratégies individuelles d'apprentissage... Bref, on met l'accent sur l'emploi de la langue en situation autant que sur sa connaissance formelle. On vise [...] aussi l'aptitude à « agir par la langue », à se servir de la langue dans une situation déterminée »(MEN, 1987, p. 3)

Avec cette réforme, la littérature disparaît des manuels de français du cycle secondaire destinés aux filières scientifiques et demeure présente dans ceux réservés aux filières littéraires. Les textes littéraires, quant à eux, sont fragmentaires et peu présents dans les manuels. La réforme de 1987 privilégie donc l'approche communicative qui vise à amener l'élève à « comprendre, communiquer, lire, écrire avec le maximum d'aisance » (MEN, 1987, P.3) dans les différentes situations où il peut se retrouver. Ceci explique

⁴⁵ KRIKEZ, A. Op.cit., p.24.

l'apparition dans les manuels des « actes de communication », au lieu de se limiter à une étude structurale de la langue comme si elle était une réalité figée et immuable.

Il s'agissait à cette époque de dresser des ponts entre l'école et la société. Autrement dit, le cours de français devrait répondre aux besoins d'usage fonctionnel de cette langue dans le quotidien.

Ce qui se dégage de ces différentes réformes promues depuis le début des années soixante est que le pôle du savoir constitue l'enjeu majeur de l'enseignement de la langue. En revanche, le statut et le rôle de l'élève sont passés sous silence, car dans les méthodologies classiques, ce qu'on attend surtout de lui c'est d'être capable d'ingurgiter, pour ainsi dire, ce qu'on lui administre et de le restituer pour réussir les évaluations sommatives et certificatives.

2.4 Les recommandations de 1994 : une révision du rôle de l'élève

Les recommandations pédagogiques pour l'enseignement du français de 1994 révèlent une volonté de se tourner vers les pôles enseignant et apprenant en vue d'optimiser les résultats de l'enseignement. Cette prise de conscience de la part des décideurs se nourrissait des nouvelles tendances de la recherche appliquée en sciences de l'éducation. L'école est, plus que jamais, appelée à impliquer ses différents acteurs et à les faire participer activement au processus collaboratif d'enseignement-apprentissage. Ce changement de perspective est traduit, d'une part, par une certaine marge de liberté accordée à l'enseignant afin qu'il réalise son travail et, d'autre part, par la définition d'objectifs pédagogiques qui mettent en exergue l'autonomie de l'apprenant. Ce tournant éducatif et didactique favorisant à la fois la liberté et l'autonomie de l'enseignant et de l'apprenant est exprimé à travers le passage de la logique dirigiste des « Instructions » à la démarche de la guidance et de l'accompagnement des « Recommandations » :

« Pour l'enseignement du français, l'objectif fondamental est de contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à

le faire accéder à une autonomie suffisante dans la sphère où il est appelé à évoluer »⁴⁶.

L'apprentissage de la langue française est davantage tourné vers l'usage extérieur, social et professionnel. Beaucoup de notions de didactique apparaissent dans le texte officiel et orientent le travail de l'enseignant. Il s'agit en effet de procéder à :

- l'implication de l'apprenant dans son apprentissage ;
- l'utilisation de la pédagogie de l'erreur ;
- l'intégration des thèmes d'actualité ;
- la focalisation sur l'aspect communicatif de la langue et la réduction progressive des textes littéraires ;
- l'organisation des enseignements en unités didactiques autour de quatre activités : lecture, langue, oral, expression écrite ;
- la mise en place d'une démarche inductive ;
- l'organisation d'une séance de régulation à la fin de chaque unité didactique, soutien et renforcement de l'acquisition ;
- l'utilisation de l'approche comparative et de la synthèse de documents.

Il paraît clairement que ces nouvelles recommandations sont conçues de manière à œuvrer dans le sens des finalités de l'enseignement au cycle Secondaire Qualifiant. Il s'agit globalement de préparer les élèves aux études supérieures et de faciliter leur insertion socioculturelle. Ces Recommandations Pédagogiques essaient d'allier les exigences didactiques et pédagogiques et les besoins socioprofessionnels en veillant à mobiliser et à faire converger toutes les composantes de l'enseignement : enseignant, apprenant, programmes, finalités, etc.

Toutefois, cette ambition de s'inscrire dans une vision novatrice de l'enseignement implique tout de même, dans la logique de ces recommandations, de s'aligner à des programmes bien délimités dans le manuel scolaire et des objectifs strictement tracés par l'institution, comme c'était le cas auparavant. Ce qui semble être nouveau est que l'enseignement du français doit :

⁴⁶ MEN. Op.cit., p. 4

« [...] contribuer à faire acquérir des techniques de travail qui mobilisent et épanouissent les capacités et créent des habitudes de prise en charge personnelles ; à cet effet, il est important que l'élève prenne conscience que la réduction de sa dépendance par rapport à l'enseignant est un objectif en soi et qu'elle implique l'auto-apprentissage. » (MEN, 1994, P.4)

En somme, nous pouvons résumer l'apport des Recommandations Pédagogiques de 1994 dans le fait d'avoir revisité, en les précisant, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. Si le premier a pour mission de motiver ses élèves, de les responsabiliser et de leur offrir un espace de communication et d'expression personnelle, le second, quant à lui, est appelé à coopérer et à participer à sa propre formation. L'efficacité et la réussite de l'action conjuguée des deux instances de la communication didactique dépend aussi de la réalisation d'un ensemble d'activités en amont et en aval du travail en classe ainsi qu'une participation active pendant son déroulement. Il s'agit, en définitive, de considérer la classe comme une micro-société où les acteurs se confrontent et collaborent pour se préparer à la vie active.

2.5 La période de 1997 à 2001 : les classes Option Langue Française (OLF)

Le Ministère de l'Education Nationale a mis en place à la rentrée scolaire 97-98 des classes du cycle secondaire- option langue française (les OLF). Ce qui a principalement distingué cette offre pédagogique, c'étaient d'abord les programmes. Les œuvres intégrales constituaient le support principal de travail. De plus, cette option n'était pas ouverte à tous les élèves : seuls les plus performants dont les résultats scolaires traduisaient l'excellence dans toutes les matières, en particulier en français, pouvaient y accéder. En outre, le caractère élitiste de l'expérience était renforcé par le nombre restreint d'établissements qui étaient élus pour la domiciliation de cette expérience. Le corps enseignant lui aussi était trié sur le volet et hautement qualifié. En vue d'assurer à cette expérience pilote toutes les chances de réussite, le ministère de tutelle, par le biais des délégations, a veillé à la formation continue des enseignants et des inspecteurs, avec un suivi ponctuel et régulier des conditions et de la progression du travail ainsi que de ses résultats.

Signalons à ce propos l'implication véritable des partenaires français dans ce projet à travers la participation à la formation, l'expertise et la mise à la disposition des acteurs des moyens et des fonds documentaires nécessaires à la réalisation de leur travail.

A vrai dire, cette expérience a abouti à d'excellents résultats et a été largement réussie, et ce à maints égards. Elle a donné lieu à un document-rapport publié en janvier 2002 par la COSEF, la Commission Spéciale pour Education-Formation⁴⁷.

C'est d'ailleurs le succès de cette expérience des classes OLF qui a conduit à sa généralisation décidée dans la grande réforme de 2002.

2.6 La Charte Nationale de l'Education et de la Formation

Depuis une vingtaine d'années, des rapports alarmistes concernant la qualité du système éducatif marocain se multiplient pour assombrir l'horizon des plus optimistes. Après un peu plus d'une décennie marquée par l'arabisation et la marocanisation généralisées dans les cycles primaire, collégial et secondaire, les résultats s'avèrent décevants. A vrai dire, plusieurs facteurs ont contribué à cette régression qui porte préjudice à la qualité du système dans son ensemble. Si plusieurs inculpent une arabisation mal engagée et peu préparée en raison des surenchères idéologiques et politiciennes, il faut avouer que d'autres mutations nationales et internationales ont également contribué à révéler les écarts et l'inadéquation entre l'offre de l'enseignement et les besoins des apprenants et de la société. Le président de la commission, Abdelaziz Meziane Belfkih, affirme à ce propos :

« [...] au fil des ans, le décalage entre, d'un côté, les attentes des acteurs et de la collectivité, et de l'autre, la qualité de la réponse proposée par l'école s'est accentuée. Dès lors, le système a commencé à montrer des signes prononcés d'inadéquation au regard des

⁴⁷ En 1999, le roi du Maroc a désigné le chantier de la réforme de l'éducation et de la formation comme une priorité du pays. Suite à cela, une commission spéciale a été constituée pour dresser un diagnostic du système éducatif et élaborer une Charte Nationale de l'Education et de la Formation. Cette commission est composée d'un président et de 33 membres dont des représentants des partis politiques et des syndicats qui siègent au parlement, en plus d'oulamas, d'opérateurs économiques, de responsables d'organisations non gouvernementales et d'associations de parents d'élèves.

mutations que le Maroc a connues et qui ont touché à la fois son économie et l'ensemble des aspects de la vie sociale. Ce constat fait l'unanimité, et le vocable « crise » devient un attribut d'usage courant dans l'ensemble des discours et analyses qui sont produits sur l'école marocaine d'aujourd'hui.»⁴⁸

Ce constat d'échec a donc poussé les responsables à réagir pour répondre à des demandes exprimées par la société.

La Charte Nationale d'Education et de Formation, document produit par la COSEF, est le fruit d'un travail soutenu qui prend appui sur les termes de référence fixés par les autorités souveraines et les différentes propositions des forces vives de la nation. Ce document s'appuie également sur les réflexions et contributions d'un réseau d'experts nationaux et internationaux. Il s'agit en fait d'un projet de réforme global du système éducatif avec toutes ses composantes : priorités, finalités, programmes, moyens de mise en œuvre, ressources humaines, évaluation, partenaires, etc. Sa finalité est de résorber les déficits qui entravent le fonctionnement du secteur et de créer une nouvelle école capable de répondre aux aspirations de la société et de contribuer, dans un même élan, au développement du pays. De ce fait, l'école est érigée en « seconde priorité » après celle de l'intégrité territoriale.

La Charte Nationale s'articule en deux grandes parties : la première est dédiée aux principes fondamentaux et la seconde à six espaces de rénovation correspondant à dix-neuf leviers⁴⁹ de changement.

S'il est vrai que tous les leviers indiqués dans la Charte participent à l'amélioration du système en général et de l'enseignement de chaque matière en particulier, le levier 9 du troisième espace de la deuxième partie de la Charte est celui qui concerne directement l'enseignement des langues.

⁴⁸MEZIANE BELFKIH, A., « La charte nationale d'éducation-formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 24 juillet 2017. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2383> ; DOI : 10.4000/ries.2383

⁴⁹ Voir **tableau 1** aux annexes.

L'accent est à la fois mis sur le perfectionnement de l'enseignement de l'arabe et de la maîtrise des langues étrangères ainsi que sur l'ouverture sur le Tamazight⁵⁰. Les préconisations formulées dans ce sens expriment une tendance vers un plurilinguisme indispensable à la formation de l'élève et à son insertion sociale et professionnelle.

Suite à cette réforme, en septembre 2003, environ 300 écoles publiques ont introduit l'enseignement de l'amazighe dans leur cursus (Abouzaid, 2011), comme langue matière et non pas comme « langue-médium » d'enseignement.

Pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage de la langue française, le rapport de la COSEF a attesté d'un état de crise, car le niveau des apprenants est faible aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. De surcroît, la fracture linguistique entre le secondaire et le supérieur entraîne des difficultés énormes pour la poursuite des études en langue française dans les branches scientifiques et une déperdition assez coûteuse aux personnes et à l'Etat.

En vue de remédier à cet état de fait, il a été décidé de revoir les programmes de français dans tous les cycles. Au Secondaire Qualifiant, l'œuvre littéraire a été ré-adoptée comme support principal de l'enseignement du français pour toutes les sections. Parallèlement à ce changement des programmes, de nouvelles démarches didactiques et méthodologiques sont préconisées, quoiqu'elles relèvent parfois du domaine du français langue maternelle ; ce qui ne correspond pas toujours aux attentes des praticiens et des spécialistes du domaine de l'enseignement-apprentissage du français.

2.7 Le plan d'urgence de 2009

Le plan d'urgence a été mis en œuvre dans le but d'accélérer l'application des décisions prises, suite à la publication de la Charte Nationale d'Education et de Formation. Il s'agissait en particulier de garantir les moyens favorisant l'accélération de la mise en place de la réforme et la préparation des conditions de son application dans différents contextes scolaires. Ce besoin d'agir dans l'immédiat est le résultat d'une prise de conscience collective du fait que tout retard enregistré au niveau de l'éducation et de la formation aggrave l'état léthargique qui gagne la plupart des secteurs socio-économiques dans le pays.

⁵⁰ A cette date, le Tamazight n'est pas encore institué langue nationale, mais une volonté d'aller dans ce sens est affichée.

Or, des années plus tard, s'est révélée la nécessité de reconduire le plan d'urgence tracé en 2003. Ceci n'était autre que la manifestation d'un état de congestion qui persistait et se compliquait. Environ six années après l'adoption de la Charte Nationale, différents rapports nationaux et internationaux continuent à tirer la sonnette d'alarme concernant la déperdition scolaire et la régression des résultats enregistrés au niveau des performances des élèves et de l'adéquation entre les profils et les besoins. Cette réalité sombre de ce secteur névralgique se répercute négativement sur l'ensemble des secteurs et se décline en crise socio-économique qui menace l'équilibre de la société dans son ensemble tout en dégradant l'image du pays à l'échelle internationale.

Le rapport du Conseil supérieur de l'enseignement (CSE) intitulé « Etat et perspectives du système d'éducation et de formation », paru en 2008, était une évaluation des mesures et stratégies mises en œuvre pour améliorer le secteur de l'enseignement et de la formation. Il a en fait dévoilé de nombreux dysfonctionnements qui freinent le développement du secteur et empêchent de réaliser la réforme ambitieuse de 2002. Suite à ce rapport, il fallait réagir. Un plan d'urgence 2009 est alors dressé. Il vise l'accélération du rythme de la réforme éducative et cible les espaces d'intervention prioritaires. C'est un programme qui se décline en quatre espaces avec vingt-trois projets⁵¹.

Les objectifs clés de ce programme est de rendre effective l'obligation de la scolarité jusqu'à 15 ans, de stimuler l'initiative et l'excellence, d'affronter les problématiques transversales du système et de se donner les moyens de le réussir. Le plan détermine les objectifs, fixe les activités prévues dans le cadre du projet et indique les partenaires. Or, nous savons qu'en dépit de leur qualité intrinsèque, toutes ces préconisations resteraient lettre morte en l'absence de la mobilisation et l'engagement de tous les partenaires pour faire aboutir le projet ; ce qui n'est pas du tout une mission facile dans une école qui trébuche et s'enlise depuis bien des décennies.

2.8 La vision stratégique 2015-2030

Plus que jamais, l'école est reconnue comme le point névralgique de la société en raison des missions qu'elle devrait remplir pour la formation des futurs citoyens. C'est le pilier même d'un projet sociétal sans lequel nul développement ne peut être envisagé. Or, malgré les efforts consentis et les successives réformes mises en œuvre, les responsables

⁵¹ Voir **Tableau 2** aux annexes

politiques et éducatifs devaient encore une fois réagir d'urgence aux rapports alarmants qui révélaient l'aggravation de la crise du système éducatif marocain, et ce à plusieurs niveaux :

- l'inadéquation de l'offre avec les besoins ;
- la déperdition ;
- la faiblesse de la productivité interne et externe ;
- l'incapacité de mener les projets prévus dans le cadre des réformes à leur terme.

Ceci étant constaté, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) a mené de larges consultations à l'échelle régionale et nationale, qui ont concerné les différents acteurs du système éducatif, pour préparer une nouvelle stratégie. Il s'agissait d'asseoir une école nouvelle portée par trois fondements : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous ainsi que la promotion de l'individu et la société. Ces trois fondements se déclinent en leviers qui déterminent différents champs d'action⁵².

Ayant constaté que les projets à court terme ne permettaient pas de bien mesurer les résultats escomptés et ceux réalisés, le Conseil a étalé ce projet sur une durée de 15ans.

La question des langues apparaît dans le deuxième fondement : pour une école de qualité pour tous. Le projet vise une bonne maîtrise des langues et une diversification des langues d'enseignement dans les cycles Secondaire Collégial et Qualifiant ; ce qui marque apparemment une nouvelle orientation dans la politique linguistique et éducative du pays.

Pour ce qui est du lycée, deux objectifs sont tracés. Il s'agit :

- de permettre au bachelier de pouvoir maîtriser la langue arabe, communiquer en langue amazighe et connaître au moins deux langues étrangères.
- d'introduire progressivement l'alternance linguistique pour consolider la maîtrise des langues.

⁵² Voir **Tableau 3**aux annexes http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr_-Resume.pdf

Cette vision stratégique institue un nouveau statut aux langues dans le système de l'éducation, de la formation la recherche scientifique et attribue de nouvelles fonctions à certaines d'entre elles comme nous pouvons le constater dans le tableau 4, des annexes⁵³.

En vue de remédier à la fracture linguistique entre le cycle secondaire et le supérieur, une nouvelle branche est créée : le baccalauréat -sections internationales. Il s'agit d'adopter progressivement l'alternance codique pour les matières scientifiques appelées disciplines non linguistiques (DNL). Ces matières seront enseignées alternativement en arabe et en langue étrangère qui peut être le français, l'anglais ou l'espagnol. Cependant, le choix de la langue française reste prédominant étant donné la place qu'elle occupe dans la vie privée et publique des marocains et vu que dans les établissements supérieurs de formation scientifique et technique, l'enseignement est dispensé en français. Ce sont donc les sections internationales option langue française qui s'élargissent de plus en plus à la demande des apprenants, laquelle demande est soumise à une sélection pour juger si le candidat désirent intégrer cette branche dispose effectivement du niveau requis pour réussir ses études.

2.9 Statut actuel du français dans le système éducatif marocain : langue enseignée et/ou langue d'enseignement

Le français est actuellement enseigné au Maroc à partir de la deuxième année du primaire. Précisons que cela concerne spécifiquement l'école publique. Dans le secteur privé, les enfants sont exposés à la langue dès le bas-âge. Mais cela reste le cas d'une minorité, dans la mesure où une grande partie de la population ne peut assurer les frais d'une scolarisation payante.

Dans le secteur de l'éducation et de la formation, certaines mesures permettent de mesurer l'importance accordée au français :

- les coefficients des épreuves de français sont élevés par rapport aux autres matières en particulier aux autres langues. Ceci traduit l'intérêt accordé à cette langue dans le paysage linguistique au Maroc et la volonté d'en faire une langue assez présente dans la vie sociale et professionnelle des marocains ;

⁵³http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr_-Resume.pdf

- le français est la langue d'enseignement adoptée dans le supérieur, dans tous les établissements publics et privés, scientifiques, techniques, économiques, juridiques et artistiques, à l'exception de quelques rares établissements privés comme l'université Al Akhawayn à Ifrane où les cours sont dispensés en anglais ;
- le niveau de maîtrise de cette langue est déterminant pour l'accès aux grandes écoles supérieures ;
- la littérature constitue le support principal au cycle Secondaire Qualifiant et elle est massivement intégrée dans les programmes du secondaire collégial, avec une diversité des genres (narratifs, dramatiques, poésie) et des approches (lecture méthodique, analytique, sélective, cursive...).

Les finalités de l'enseignement-apprentissage du français L'enseignement du français langue étrangère au Maroc doit contribuer, selon les textes officiels, à atteindre un ensemble de finalités :

- l'ouverture de l'apprenant sur le monde extérieur en acquérant et en s'appropriant les valeurs, entre autres, d'altérité, d'acceptation de l'autre, de tolérance ;
- l'enrichissement et l'élargissement du capital culturel de l'apprenant marocain, ce qui conduira, en principe, à son épanouissement personnel et socioprofessionnel ;
- étudier les liens entre la langue étrangère et les différentes sociétés qui s'en servent.
- être apte à appréhender des phénomènes scientifiques et technologiques (la langue française étant considérée au Maroc comme un vecteur de circulation des sciences et technologies que ce soit au niveau de l'information ou bien celui de la formation)

Ces choix révèlent un véritable déplacement des finalités de l'apprentissage du français à l'école marocaine qui s'inscrit, à son tour, dans le cadre d'un déplacement des finalités de l'enseignement-apprentissage et du rôle attendu de l'école ainsi que du profil de sortie des apprenants.

Le français au cycle Secondaire Qualifiant

Nous assistons à un retour en force du français à l'école après la création des filières de baccalauréat, option langue française, avec une augmentation de la plage horaire hebdomadaire réservée à la langue optionnelle.

A cet égard, il faut souligner encore une fois que même si les options de cette filière sont multiples (option langue française, espagnole, anglaise), nous constatons une prédilection, voire même un engouement, pour l'option langue française. En témoigne l'élargissement rapide et massif des structures accueillant les élèves demandeurs de cette option. L'idée est de faire du français une langue d'enseignement des disciplines scientifiques. Ceci est présenté comme la solution qui pourrait, d'une part, réduire la fracture linguistique entre le secondaire et le supérieur et, d'autre part, susciter chez les apprenants le désir d'améliorer leur niveau en français pour une meilleure insertion dans tous les domaines de la vie active.

Les heures de français grimpent pour cette section de quatre heures hebdomadaires à six heures. Quatre heures de français sont réservées au programme qui était en cours depuis plusieurs années : l'œuvre littéraire constitue encore le support principal du travail. S'agissant des deux heures qui viennent d'être ajoutées pour cette branche, elles sont dédiées aux techniques d'expression et de communication⁵⁴.

Les textes officiels recommandent aux enseignants d'élaborer un projet pédagogique annuel qui s'articule en plusieurs modules. Le module, qui s'étend sur plusieurs semaines, est « *un dispositif du projet pédagogique et porte aussi bien sur le développement de compétences transversales que sur l'acquisition et de compétences disciplinaires, relatives à l'apprentissage de la langue cible.* »⁵⁵. Il se constitue d'un ensemble de séquences didactiques se déclinant en plusieurs activités de classe relatives à quatre domaines d'apprentissage qui sont la lecture, l'écrit, la langue, l'oral et les travaux encadrés.

Il est tout aussi recommandé de concevoir des activités à caractère transversal. Autrement dit, il s'agit d'aborder des thématiques en rapport avec les disciplines non linguistiques, comme la physique, la chimie ou la biologie pour les branches scientifiques. Il est question également d'enseigner les techniques d'expression écrite et orale qui faciliteront et permettront l'apprentissage des disciplines non linguistiques en langue française. Les enseignants des différentes matières sont appelés à se concerter en vue de coordonner leur travail et de le rendre cohérent et efficace pour les apprenants.

Dans le cadre de cette réforme, un intérêt particulier est accordé aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'enseignant de français est censé

⁵⁴ Voir tableau 5 aux annexes

⁵⁵ Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, 2005, p.9

diversifier ses supports de travail et se servir de supports audio-visuels. Le but étant d'optimiser les apprentissages du français et en français, de motiver les apprenants et de les former à un usage rigoureux et adapté des nouvelles technologies.

Le statut de la langue française au Maroc a toujours été et continue d'être empreint d'ambiguïté, tant et si bien qu'il est difficile de le saisir ou de lui trouver des contours clairs et bien définis. Malgré cela, nul ne peut nier que le français est bel et bien une langue très présente dans le paysage linguistique marocain et qu'une place de prédilection lui est accordée dans la politique linguistique et éducative du pays.

L'apprentissage du français oscille entre, d'une part, un apprentissage informel, en société, en raison de l'exposition à cette langue notamment dans les milieux urbains émancipés, les milieux professionnels, les médias et les réseaux sociaux et, d'autre part, un apprentissage à l'école qui, durant les dernières décennies, arbore des signes de faiblesse et de défaillance liés à la crise du système éducatif dans son ensemble.

Le statut du français au Maroc évolue en raison de la pression et de la demande d'une société ouverte à la modernité. Ainsi, le devenir du français se décide en grande partie en dehors de l'école, ce qui fragilise davantage les populations dont la promotion sociale et professionnelle est tout entière dépendante de l'école publique. Ce sont ces facteurs qui ont poussé dernièrement à adopter la dernière réforme en cours, qui préconise le renforcement de l'apprentissage des langues à l'école à travers l'adoption du français comme langue d'enseignement-apprentissage des disciplines non linguistiques et l'augmentation de la plage horaire consacrée à la matière langue française.

Parallèlement à cette décision stratégique, on maintient depuis 2002 la programmation des œuvres intégrales comme support principal d'enseignement-apprentissage au cycle secondaire qualifiant, avec une prédominance de la littérature française, ce qui n'est pas sans attiser le débat autour de la légitimité et de l'efficacité de ce choix.

Après avoir esquissé ce tableau du paysage linguistique au Maroc, plus spécifiquement des langues présentes dans le contexte scolaire, et déterminé le statut et le rôle de la langue française à l'école et en société, nous proposons de définir dans le chapitre qui suit le cadre théorique de notre recherche.

Chapitre deuxième : action enseignante et interactions didactiques

Du moment où notre travail porte principalement sur l'observation, la description et l'analyse de l'action enseignante en classe de français, nous proposons dans un premier temps de présenter quelques théories de l'action et de montrer leur intérêt et pertinence pour notre travail. Nous définirons ensuite les traits spécifiques de l'action enseignante, comme domaine particulier de l'action professionnelle.

Nous montrerons enfin comment cet agir enseignant ne peut être envisagée en dehors de son inscription dans une logique interactionnelle qui prend en considération toutes les composantes du triangle didactique à savoir, l'enseignant, l'apprenant et les savoirs. A cet effet, nous exposerons les étapes de l'évolution de l'interactionnisme qui a amplement participé à l'émergence d'un domaine de recherche portant sur l'analyse des interactions didactiques et leurs impacts sur l'enseignement-apprentissage.

1. Qu'est-ce que l'action ?

1.1 Essai de définition

D'origine latine, le terme « action » selon le Petit Robert « ce que fait quelqu'un et ce par quoi il réalise une intention ou une impulsion »

Cette première acception, qui est attestée par tous les dictionnaires généraux et encyclopédiques que nous avons consultés, associe d'emblée l'action à l'idée de la réalisation effective d'une volonté ou d'un désir. Opposé à ce qui est potentiel ou virtuel, le domaine de l'agir est présenté ainsi comme étant ce qui transforme l'intentionnel ou le pulsionnel en réalité tangible et palpable.

Dans une deuxième acception, l'action est définie comme « fait de produire un effet, manière d'agir sur quelqu'un ou quelque chose ». Il s'agit donc en l'occurrence d'une définition de l'action comme mode ou modalité de transformation et impact de cette transformation sur le sujet ou l'objet qui subit l'action.

Quant à la troisième acception de l'action, elle se présente comme « l'exercice de la faculté d'agir (par opposition à la pensée, aux paroles), déploiement d'énergie en vue d'une fin ». Les deux traits distinctifs de l'action qui nous semblent importants, à travers cette

troisième définition, sont la faculté d'agir et l'orientation de l'action vers une fin ou un but qui en est la visée.

En ce qui concerne le sémantisme de l'action, ce que nous retenons principalement de toutes ces acceptions, c'est qu'elles sont imprégnées de l'héritage philosophique grec en général et de la pensée aristotélicienne en particulier. En effet, l'action y est opposée aux deux catégories du logos (langage) et du pathos (passion).

1.2 Quelques théories de l'action

Qu'elle soit individuelle ou collective, l'action humaine constitue, depuis des siècles, un objet de questionnement des sciences humaines et sociales. Ainsi, la sociologie compréhensive, l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique, entre autres courants et mouvances, se sont penchés sur différents types d'action pour décrire et comprendre les conditions de leur mise en œuvre et les conséquences qu'elles impliquent autant sur les sujets qui les réalisent que sur les objets qui les subissent. C'est dans les interstices de ces divers éclairages et approches qu'est né ce que nous pouvons appeler une théorie générale de l'action⁵⁶.

1.2.1 L'action chez Alfred Schütz : intentionnalité et temporalité

Fortement influencée par la sociologie compréhensive de Max Weber et la phénoménologie d'Edmund Husserl, Schütz est considéré comme le fondateur d'une sociologie phénoménologique mû par le souci de l'empirisme et un intérêt particulier porté au monde concret.

S'inscrivant dans la tradition qui voit dans l'intentionnalité un trait spécifique de l'action, A. Schütz considère celle-ci comme étant l'ordre intérieur et la commande

⁵⁶ Cette réflexion que nous menons sur l'action humaine dans la perspective de l'expliquer et de la comprendre s'inscrit dans un courant de pensée qui traverse de bout en bout les champs disciplinaires des sciences humaines. Ainsi, nous citerons, entre autres, en philosophie, la sémantique de l'action (Ricœur), l'approche herméneutique de l'action (Gadamer), l'agir communicatif (Habermas) ; en sociologie de l'action, nous soulignerons les travaux sur les déterminants de l'action (A Weber), les motifs de l'action (A. Schütz), les ressorts de l'action (Bourdieu et Lahire). Enfin, en psychologie du langage, il y a la contribution de J-P Bronckart sur l'agir socio-discursif. Pour finir, il faut souligner à cet égard le rôle intégrateur de l'approche interdisciplinaire dans le remembrement synthétique des savoirs sur l'action, accumulés grâce aux apports féconds des différentes sciences humaines.

d'exécution de toute action humaine. Dans ce sens, il distingue l'action qui désigne « *la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui se base sur un projet préconçu* »⁵⁷ et l'acte qui dénote l'action accomplie ou le résultat et l'effet de cette action.

En outre, un autre aspect de l'originalité de la théorie de l'action chez A. Schütz réside dans le fait de considérer l'action humaine du point de vue de sa temporalité. Ainsi, il distingue trois étapes distinctes.

La première étape est celle de la projection ou celle qu'il appelle « l'action intérieure », qui correspond au « projet ». En tant que sujet agissant en puissance, l'acteur se projette dans le futur et imagine l'acte ainsi que le résultat ou l'effet qu'il produirait conformément à sa visée programmatique. Il s'agit en effet d'une phase d'anticipation qui existe, à ce stade, non seulement comme « action intentionnelle » mais aussi en tant qu'« objet de connaissance ». Ceci s'explique par le fait que l'agent qui anticipe mentalement l'action s'adosse à sa connaissance mémorisée d'actes similaires passés et se réfère à des expériences antérieures pour planifier des actions potentielles.

Selon A. Schütz, l'acteur formule dans cette phase d'anticipation des « motifs en-vue-de » qui représentent une catégorie subjective ne se révélant véritablement que s'il livre des informations sur le sens qu'il assigne lui-même à son action (visée, orientation et signification).

Suite à cela, intervient la deuxième étape, celle de l'action en cours de déroulement ou celle de « l'action extérieure » qui figure déjà dans l'action projetée, les deux ne s'opposant pas mais se succédant. A. Schütz introduit à ce stade l'idée des possibilités alternatives de l'action qui n'émergent qu'au moment de l'agir proprement dit ou pendant ce qu'il appelle « le temps interne de l'action ». Ces possibilités sont soumises à la délibération de l'acteur comme « *série dynamique d'états de conscience interpénétrés qui se renforcent les uns les autres et conduisent à un acte libre par une évolution naturelle et créée* »⁵⁸. Les traits les plus importants de cette action « intentionnelle » sont sa linéarité et son irréversibilité.

La troisième et dernière étape est celle de l'interprétation de l'action, qui correspond à ce que A. Schütz appelle « l'acte » et ses effets, ainsi qu'aux réactions qu'elle fait émerger chez ses acteurs ou bien dans son environnement. A ce niveau, le sujet agissant effectue un

⁵⁷ SCHÜTZ, A. (1998). « Choisir parmi les projets d'action » in *Eléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, P. 53

⁵⁸ Ibid. p. 75

retour réflexif sur l'action accomplie pour expliquer et commenter cette dernière par le biais des deux motifs « par-ce-que » et « en-vue-de » qui impliquent respectivement une lecture rétrospective et une explicitation de la finalité de l'action.

Il s'agit en effet d'une phase pendant laquelle l'observateur s'appuie sur les énoncés langagiers pour comprendre l'action mise en discours afin de lui restituer son sens global. Ce travail herméneutique du sujet sur son agir propre est, au fait, un processus de réflexion et d'argumentation dont la finalité est l'objectivation de l'action par l'acteur lui-même.

A. Schütz résume la distinction qu'il établit entre ces deux types de motifs de la manière suivante :

« En utilisant la forme linguistique « en-vue-de », « [...] je regarde le processus d'action en cours, qui est toujours en formation et qui apparaît donc dans la perspective temporelle du futur. [...] Le véritable motif « parce-que », cependant, implique, comme nous l'avons vu, la perspective temporelle du passé et réfère à la genèse de la projection elle-même. »⁵⁹

Partant de tout ce qui précède, est-il possible par ailleurs de réduire l'action humaine au seul « projet subjectif » qui motive l'acteur ? Si A. Schütz met l'accent dans son approche sur le rôle prépondérant de l'intentionnalité, il n'en demeure pas moins qu'il aborde l'action dans ses interactions sociales, notamment à travers les concepts de typicalité et d'habitus sur lesquels nous reviendrons dans les points qui suivent.

Enfin, nous ne pouvons clore cette définition de l'action chez A. Schütz sans souligner, encore une fois, son indéniable intérêt qui réside essentiellement, nous semble-t-il, dans le fait d'avoir pensé l'action sous la perspective de la temporalité articulant les trois moments clés de processus actionnel : la projection, le déroulement et l'accomplissement.

1.2.2 L'action chez Pierre Bourdieu : Habitus et sens pratique

S'il est vrai que P. Bourdieu s'intéresse dans ses travaux prioritairement à la position qu'occupe l'individu dans l'espace social, l'action individuelle constitue également l'une

⁵⁹ Ibid. p.58

des questions importantes ayant retenu son attention de chercheur. Toutefois, le sociologue estime, cohérence épistémologique oblige, que toute action est nécessairement imbriquée dans un système de relations interdépendantes qui l'orientent, car il réfute l'idée selon laquelle la rationalité intentionnelle des acteurs pourrait produire à elle seule l'action humaine et ce faisant définir son sens et son orientation.

Pour étayer sa thèse, P. Bourdieu considère que si l'action individuelle peut être enclenchée en vue de réaliser un objectif intentionnel, dans de nombreuses situations, cette action résulte, presque machinalement, de la force des habitudes. Ainsi, face aux études qui reposent sur des principes explicatifs de l'immanence et de l'intentionnalité, P. Bourdieu développe une approche macrosociologique et « dispositionnaliste » de l'action. Dans cette nouvelle perspective, les individus n'agissent pas intentionnellement et ne calculent pas rationnellement leurs actions mais œuvrent plutôt selon leurs positions⁶⁰ et leurs dispositions dans un champ social donné, inscrit à son tour dans un champ plus large.

Ainsi vue et appréhendée, l'action humaine revêt différents aspects suivant le champ auquel elle appartient, d'où le développement de toute une « théorie des champs » par P. Bourdieu.

1.2.3 L'action selon Bernard Lahire : primat de l'intersubjectivité

La théorie structuraliste de P. Bourdieu est en partie critiquée par B. Lahire qui la juge par trop réductrice du réel et qui propose une approche alternative partant de l'observation empirique des actions concrètes. Selon lui, les schèmes d'action s'activent en fonction de la diversité des contextes. De surcroît, un même contexte ou une même stimulation peuvent provoquer des réponses différentes, voire contradictoires, chez le même individu. Cette

⁶⁰ Les modèles théoriques de l'explication du social chez Bourdieu reposent sur deux principes fondamentaux : **La position sociale** qui résulte au niveau individuel de la structure du capital (type, volume) des agents et au niveau d'un champ social particulier de la structure du champ dans l'espace social.

Les dispositions qui résultent des positions occupées par les agents dans les champs et l'espace social, qui les poussent à agir dans un sens déterminé suivant leur position. La rationalité des acteurs doit être analysée et entendue comme **disposition d'action dépendante d'une position sociale**.

REYNAUD, J-D. & BOURDIEU, p. 1966, « Une sociologie de l'action est-elle possible ? », in *Revue française de sociologie*, pp. 508-517

différenciation liée au contexte amène B. Lahire à parler de « l'homme pluriel⁶¹ » en affirmant qu'il est presque impossible de prédire avec certitude l'action humaine.

Or, c'est précisément sur ce point que B. Lahire a été critiqué, car la démarche scientifique vise avant tout un certain degré de généralisation à travers l'établissement de régularités ou de lois de fonctionnement des phénomènes observés. Le risque épistémologique encouru par le sociologue en admettant le principe d'imprévisibilité et en l'érigeant en trait définitoire et distinctif de l'action humaine est celui de faire perdre à la sociologie sa puissance explicative des formes sociales.

B. Lahire critique à son tour « la dynamique de l'habitus » sans être néanmoins totalement en accord avec les sociologues qui font fi de toute théorie de la mémoire, de l'habitude et du « passé incorporé »⁶² ; d'où l'importance qu'il accorde aux dimensions socio-historiques de l'action et aux expériences passées du sujet agissant dans tous les domaines professionnels :

« L'action est donc toujours le point de rencontre des expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous formes de schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.), d'habitudes, de manières de voir, de sentir, de dire et de faire) et d'une situation sociale présente. »⁶³

Par ailleurs, B. Lahire fustige ceux qui réduisent le social aux rapports entre groupes et met en valeur les questions de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui jouent, à ses yeux, un rôle fondamental dans la construction du social « *L'économie psychique ne relève pas d'une logique différente de celle qui préside à l'économie des formes de vies sociales* ». ⁶⁴

Le sociologue considère enfin que l'intersubjectivité est antérieure à la subjectivité qui, elle, ne peut se construire que dans un rapport dialectique avec une autre subjectivité.

⁶¹ LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

⁶² Ces théories sont principalement celles rationalistes ou les théories de l'acteur rationnel. Citons à titre d'exemple l'interactionnisme symbolique ou l'ethnométhodologie).

⁶³ LAHIRE, B. Op.cit., p.82

⁶⁴ Ibid. p. 243

Cette primauté de l'intersubjectivité justifie à ses yeux l'importance et la pertinence des déterminations sociales dans les comportements des acteurs.

1.2.4 L'action chez Erving Goffman : prise de risque et préservation de la face

Fondateur de l'interactionnisme symbolique⁶⁵, E. Goffman a ouvert aux chercheurs un autre paradigme de l'action. En effet, ce sociologue considère que ce qui relève de l'habitude et de la routine ne répond pas à sa définition de l'action. L'action, pour lui, survient quand quelque chose qui peut provoquer un déséquilibre ou entraîner une sanction est susceptible d'arriver ou de se produire, comme dans le cas de l'opération chirurgicale, des métiers physiques dangereux ou des professions commerciales. Pour le métier d'enseignant, le risque est probable quand il y a improvisation, car l'enseignant dans ce cas peut perdre la face et l'estime de soi. A ce propos, E. Goffman affirme que :

« L'action [...] se rencontre partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables. D'ordinaire, l'action est absente de la routine journalière, professionnelle ou domestique. L'organisation tend à exclure le risque, et il n'est pas évident que celui qui subsiste soit accepté volontairement. »⁶⁶

Les véritables actions relèvent donc, selon E. Goffman, de l'innovation et de la créativité et elles exigent du courage et de la détermination de la part du sujet qui ose et qui assume le fait de les entreprendre.

Le sociologue distingue les actions qui n'ont d'autres fins qu'elles-mêmes, comme lire un roman pour le plaisir ou suivre une émission pour s'amuser, de celles qu'il considère comme de véritables actions, susceptibles de provoquer une sanction ou d'entraîner un échec tels les actes d'investissement spéculatif ou les actions boursières qui comportent des risques inhérents.

⁶⁵ Nous abordons ici l'action selon Goffman et reviendrons plus tard, dans le chapitre dédié aux interactions sur son approche des interactions.

⁶⁶ Cicurel, F. (2011). *Les interactions didactiques*. P. 133

E. Goffman met par ailleurs en exergue la notion de *fatalité* qu'il érige en principe définitoire de l'action humaine dans la mesure où celle-ci, de par son irréversibilité, expose le sujet agissant à des conséquences fatales.

Pour décrire les réactions du sujet par rapport à cette fatalité qui est consubstantiellement liée à la condition humaine, E. Goffman propose une théorie des risques.

C'est en effet pour prévenir ou du moins réduire les risques de leurs actions que les individus tendent à élaborer des plans de travail et à mettre en place des routines qui leur évitent de se retrouver dans des situations d'échec matériel ou symbolique.

De par l'inscription de toute action quelle qu'elle soit dans un cadre social, le sujet qui agit tient à donner une bonne image de lui-même et à éviter les situations qui lui feraient perdre la face ; d'où la recherche permanente de sauver celle-ci, ce qui pousse certains à se cantonner dans des pratiques routinières ou déjà expérimentées qui finissent par devenir de véritables « rites ».

Or, agir tout en sachant que notre action nous expose à des risques investit l'action d'une grande valeur et dignité sociales (la reconnaissance doublée de considération). En effet, pour un enseignant, prendre des initiatives, expérimenter de nouveaux dispositifs, interroger ou mettre à l'épreuve son habitus, cela peut mettre en crise ses pratiques, mais aussi promettre de meilleurs résultats. Il s'agit en l'occurrence de procéder à un nouvel apprentissage professionnel qui ne peut qu'enrichir le répertoire didactique de l'enseignant qui accepte de déstabiliser ses pratiques, loin de sa zone de confort dont il rompt hardiment mais sciemment le ronron, quitte pour cela à subir les conséquences d'une telle audace.

2. L'action enseignante : un champ spécifique de l'action professionnelle

La description de l'action humaine est un impératif qui s'impose de plus en plus dans un monde où l'on cherche à optimiser cette action, à en réduire les échecs et à en augmenter la productivité et l'efficacité.

S'il existe des modèles théoriques qui proposent des catégorisations générales susceptibles de décrire l'action humaine, quels que soient son lieu de déploiement et ses acteurs, force est de constater que le champ de la recherche voit émerger depuis quelques décennies des chercheurs et des groupes de recherche qui tendent vers la spécialisation. En

effet, quand bien même toutes les actions humaines se rapporteraient nécessairement à la sphère sociale, on ne peut ne pas souligner que ces actions changent suivant le champ social auquel elles appartiennent⁶⁷.

Dans le cadre de notre recherche, nous focaliserons notre attention sur l'action enseignante qui s'apparente au champ de la didactique. Aussi nous appuierons-nous principalement sur les travaux des spécialistes de ce type d'action dans le monde francophone, tels ceux de Francine Cicurel et de Dominique Bucheton, qui se nourrissent à leur tour des apports théoriques et pratiques de la recherche en sciences du langage, en sociologie, en psychologie et en théories de la communication.

2.1 L'agir professoral : essai de définition

L'agir professoral est l'expression adoptée par F. Cicurel pour désigner l'action ou l'ensemble des actions accomplies par un enseignant. A ce propos, elle affirme que :

« L'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'élève et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens, elle a aussi pour caractéristique de vouloir faire accomplir aux autres des actions de langage ou d'apprentissage. [...] L'action dans la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer. (Cicurel, 2005 : 182-183) »⁶⁸

Nous retrouvons, à travers cette définition, les traits distinctifs de l'action tels que nous les avons exposés au début de ce chapitre. Ainsi, l'agir professoral se décline en trois étapes :

- l'action en tant que projet qui consiste à anticiper ce qui se passera en classe ;
- l'action enseignante en tant qu'actualisation du projet de l'enseignant ;
- le retour sur l'action pour mesurer l'écart entre l'intention et la réalisation.

⁶⁷ Nous évoquons ici la *théorie des champs* de Bourdieu.

⁶⁸ CADET, L., LECLERE, M. & TELLIER, M. (2017). « De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral » in Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C., Rivière, V. (eds) *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions* (pp.213- 232). Paris : Riveneuve, p. 216

L'action est motivée par un but qui est toujours le même pour l'enseignant, à savoir modifier le comportement de l'élève et son savoir. Ce qui la spécifie en particulier, c'est qu'elle vise à faire accomplir à l'apprenant des tâches dans la perspective de l'amener à atteindre à son tour un but (faire-faire). Soulignons à ce propos que l'accomplissement de l'action de l'enseignement n'est réellement possible que si l'apprenant réalise la sienne. De même que l'action de ce dernier ne peut aboutir que si le premier accomplit efficacement un ensemble de gestes professionnels.

Ce produit de deux forces agissantes mises en commun pour œuvrer dans le même sens appelle deux remarques principales. La première est que les actions de l'enseignant et de l'apprenant s'imbriquent et s'enchâssent à tel point qu'il est quasi-impossible, dans le contexte didactique, d'envisager l'une indépendamment de l'autre. La seconde est que les deux acteurs du processus d'enseignement-apprentissage doivent en principe disposer des compétences requises leur permettant, quand d'autres conditions favorisantes sont également présentes, de réaliser des tâches et des performances.

Dans le point suivant, nous exposerons en détail les étapes de l'action enseignante et les compétences requises chez un enseignant. Nous mettrons également en exergue le caractère complexe de l'interaction didactique construite à partir d'une « action conjointe » entre l'enseignant et l'apprenant.

2.2 Les étapes de l'action enseignante

Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*⁶⁹, coordonné par Yves Reuter, les auteurs attirent l'attention sur une distinction fondamentale à établir entre enseignement et métier d'enseignant. Ils considèrent en effet qu'enseigner n'est qu'une partie de la vie professionnelle d'un enseignant. A cette activité ayant lieu en classe s'ajoutent des tâches multiples qui se déroulent en dehors du moment d'exercice de l'activité désignée par le verbe « enseigner ».

Les actions de l'enseignant peuvent s'apparenter à trois moments différents :

- Le moment de la planification correspondant à l'action envisagée.

⁶⁹ REUTER, Y., DAUNAY, B., CORA, C-A. et LAHANIER-REUTER, D. (2015). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, (3^{ème} édition).

- Le moment de l'action proprement dite ou, en d'autres termes, de l'accomplissement ou de la concrétisation de l'action qui n'est qu'une éventualité lors de l'étape de la planification.

- Le moment du retour sur l'action appelé feed-back, renvoyant à cette réflexion en aval qu'un enseignant mène sur sa propre pratique afin de mieux la comprendre, de mieux se l'expliquer ou de l'expliquer à un observateur.

2.2.1 La planification

La planification désigne une phase « pré-active » de l'enseignement, c'est-à-dire celle qui précède l'intervention en classe de l'enseignant et l'interaction avec les élèves. C'est une étape d'anticipation pendant laquelle l'enseignant dresse l'inventaire des données dont il dispose, des fins qu'il devrait atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour faire aboutir son action.

« L'action dans la classe est l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer. L'action du professeur ne commence pas avec « l'entrée physique » en classe, elle ne se termine pas non plus avec la fin du cours. »⁷⁰

La planification est une véritable ingénierie pédagogique qui suppose une activité cognitive intense et complexe de la part de l'enseignant consistant dans une réflexion méthodique et systématique sur les outils, les démarches, les objectifs et les supports, mais aussi sur les profils, les compétences et les besoins des apprenants.

Au cours de cette phase d'anticipation, l'enseignant planificateur considère les trois pôles du triangle didactique⁷¹, le savoir, l'apprenant ainsi que lui-même qui sera un acteur médiateur des deux premiers et un animateur des activités de classe.

⁷⁰ CICUREL, F., 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, p.130.

⁷¹Le triangle didactique est une modélisation qui représente les trois pôles de tout enseignement-apprentissage (l'enseignant, l'apprenant, le savoir). Entre ces pôles, il existe un rapport d'interdépendance et de complémentarité. BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques : Didactiques des mathématiques*. Grenoble : Pensée sauvage

Selon la durée de la période d'enseignement, on distingue généralement trois types de planifications :

- **Les planifications de longue durée** : ce sont des progressions qui s'appuient sur les textes officiels dans la mesure où elles sont conçues en conformité avec le programme tracé par le ministère de tutelle. Dans ce cadre de référence, la mission de l'enseignant consiste à établir une macro-planification sous forme de projet pédagogique afin de décliner les programmes en contenus d'apprentissage sélectionnés, hiérarchisés et organisés. Tout ceci doit se faire dans le respect des prescriptions des textes officiels et dans l'observance du temps scolaire. Ce qui est également attendu de l'enseignant par l'institution est d'honorer cette mission en prenant en considération les spécificités des élèves auxquels ce projet est adressé.

Le travail de l'enseignant consiste également à articuler logiquement et chronologiquement ces progressions en les découpant en séquences qui se dilatent à des moments et se contractent à d'autres moments conformément aux contraintes du calendrier scolaire.

- **Les planifications de durée moyenne** : elles portent sur le découpage des séquences en activités pour atteindre un but d'apprentissage.

Une séquence est, dans ce contexte⁷², « une suite ordonnée et finie d'opérations orientées vers des objectifs précis, tout en faisant référence à un ensemble plus important dans lequel elle s'insère ». Il s'agit plus précisément d'une ou de plusieurs séances centrées sur l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire organisés de manière cohérente, conformément au principe de progression des apprentissages.

- **Les planifications de courte durée** : ce sont des scénarios de séances qui définissent les étapes de conduite d'une activité pédagogique en termes de tâches des élèves et de l'enseignant. Une activité didactique coïncide généralement avec une séance de classe.

La planification d'une activité exige de préciser les objectifs, les supports, les outils de travail, les étapes de déroulement ainsi que les tâches à réaliser pendant une séance de classe. La tâche est un constituant important de l'activité dans les nouvelles méthodologies d'enseignement-apprentissage. Elle désigne le travail assigné à chacun des partenaires en classe. Ainsi, sur la fiche de préparation de l'enseignant, ce dernier devrait indiquer les tâches qu'il réalisera pendant l'activité et celles qu'il fera accomplir aux élèves,

⁷² Le sens de « séquence » diffère selon que nous parlons de planification ou des moments de l'interaction didactique.

dans la perspective d'aboutir à une meilleure gestion des apprentissages à travers une réelle implication des apprenants et une véritable interaction avec eux.

Il va sans dire que la planification requiert de la part de l'enseignant une connaissance et une maîtrise d'un ensemble de paramètres, de données et de gestes. En tête de ces données que l'enseignant doit avoir ou constituer, nous trouvons la connaissance préalable du contexte dans lequel il exerce son métier, c'est-à-dire de l'environnement socioculturel de son public-cible.

A l'aide d'un test diagnostique et au bout de quelques séances de prise de contact, l'enseignant doit être capable aussi de déterminer de la manière la plus fine possible les profils spécifiques des élèves, leurs horizons d'attente et leurs besoins spécifiques pour pouvoir s'atteler à les combler en mettant en place des solutions pratiques de remédiation et/ou de consolidation et de renforcement des acquis. L'ensemble de ce dispositif devrait permettre à l'enseignant d'envisager, par la force même de son élucidation, ce qui est susceptible ou non de d'intéresser les apprenants et de les motiver.

Outre la connaissance de ses partenaires en classe, un enseignant est tenu de connaître avec précision les programmes et les progressions car son action, de par son appartenance à un cadre institutionnel, doit se conformer aux prescriptions et aux recommandations de l'institution à laquelle elle se rattache.

Toutefois, si les programmes, les finalités et les objectifs sont délimités par les instances officielles, il revient de droit et de fait à l'enseignant lui-même de les hiérarchiser et de les découper, en particulier lorsqu'il s'agit d'une planification à moyen ou à court terme, suivant les besoins des apprenants, leur niveau réel et leurs rythmes d'apprentissage. A cet effet, il est appelé à préciser, pour chaque séance ou période, les objectifs et à délimiter les compétences à développer, tout en veillant à concilier, cela va sans dire, curricula et besoins spécifiques des élèves.

Après la délimitation des objectifs et des compétences visées, l'enseignant se penche sur une tâche non moins importante. Il s'appuie sur différentes ressources et documents pour sélectionner les contenus, choisir et délimiter les supports. S'il est vrai que les ressources prolifèrent de nos jours, que ce soit dans leur forme imprimée ou électronique, et que l'enseignant dispose d'une panoplie de textes, de contenus, de fiches pédagogiques, d'exercices, de synthèses et d'analyses, sa mission est loin de devenir une sinécure. Nous

estimons même qu'autant il est utile de bénéficier de cette forme de richesse documentaire, autant l'enseignant devrait être encore plus vigilant et minutieux dans son travail de tri d'une information idoine et adéquate aux objectifs spécifiques qui sont prioritairement les siens. Le risque dans le cas d'une utilisation tous azimuts des ressources disponibles est de surcharger démesurément les cours et de rendre, par conséquent, pénible le travail de l'apprenant, tout en s'éloignant peu à peu de l'objectif stratégique de tout acte d'enseignement-apprentissage, à savoir répondre concrètement aux besoins réels des apprenants.

Une fois sélectionnés, ces ressources ont besoin d'être hiérarchisées suivant un enchaînement logique, mais aussi selon leur complexité et leur degré de difficulté. Le mieux étant d'aller du plus simple vers le plus complexe et de partir des acquis vers la découverte progressive de nouveaux savoirs, tout en considérant « la zone proximale de développement »⁷³.

Ces nouveaux savoirs sont à leur tour plus utiles et éclairants quand ils sont de différentes natures : savoirs disciplinaires, savoirs transversaux, savoir-être et savoir-faire. L'ensemble de ces ingrédients, tout aussi indispensables et précieux les uns que les autres, gagneraient à être savamment agencés afin de concocter « une préparation didactique » digne de ce nom et à même de mettre l'apprenant en appétit d'apprendre et surtout d'apprendre à apprendre.

En vue d'aborder les contenus sélectionnés, l'enseignant choisit le matériel et les outils appropriés. Il prend en considération les moyens dont il dispose réellement et ceux que lui assure l'établissement dans lequel il officie. Il est tout aussi nécessaire de prévoir les outils susceptibles de motiver les apprenants et de les engager dans l'apprentissage.

Pendant cette phase de planification, l'enseignant précise les activités de classe. Dans le cas de l'enseignement d'une langue, le professeur répartit les activités suivant des domaines : la réception et la production, l'oral et l'écrit. Ensuite, pour inscrire son action dans le cadre d'un enseignement-apprentissage interactif qui implique autant que possible

⁷³ La « zone proximale de développement » est un concept appartenant à Lev Vygotski. Il désigne ce qu'un enfant peut réaliser en étant d'abord accompagné d'un tuteur, avant de pouvoir procéder tout seul. Par extension, nous dirons que ce concept peut renvoyer à ce qu'un novice (dans notre cas, un apprenant) est capable d'accomplir en la présence d'un expert (un enseignant), avant d'agir de manière autonome.

l'élève dans son propre apprentissage, l'enseignant doit procéder à une répartition des tâches en distinguant celles qu'il doit accomplir en classe de celles qu'il a à confier aux apprenants.

Tout ce travail d'ordre prévisionnel ne peut cependant être construit en l'absence d'une réflexion sérieuse sur le temps de réalisation de chaque étape du déroulement et sa répartition de manière à respecter et le temps scolaire imparti par l'institution et les rythmes d'apprentissage des élèves. Le temps accordé pour chaque activité ou tâche dépend également de l'approche ou de la méthodologie adoptée par l'enseignant.

Malgré toutes ces mesures préparatoires prises pour planifier l'opération d'enseignement-apprentissage, l'action de l'enseignant ne peut vraiment aboutir que s'il se projette dans l'avenir et imagine le scénario qu'il trace au moment de sa réalisation. Cette projection l'aide à imaginer les réactions possibles des apprenants suivant leurs centres d'intérêt, leurs acquis, leurs compétences et leur motivation, car l'action de l'enseignant est, tout compte fait, une action jumelée à celle des apprenants. L'enseignant peut également envisager les obstacles auxquels son action pourrait se heurter. De ce fait, il met en place des stratégies adaptées et d'autres alternatives au cas où les conditions de réussite de son plan initial ne se réuniraient pas.

Cette préparation matérielle et mentale du travail de la classe prend généralement la forme d'un document écrit qui trace les grandes lignes du projet et les intentions didactiques de l'enseignant. Quand il s'agit d'une activité qui s'étale sur une séance, ce travail prévisionnel prend la forme d'une fiche écrite dont le rôle est de structurer et d'organiser les activités et les tâches respectives de l'enseignant et de l'élève, qui seront le fruit d'une réflexion approfondie et d'un souci permanent de réussite et d'efficacité. Un tel plan d'action permet d'éviter l'anarchie dans le travail ainsi que la perte de temps et le tâtonnement stérile. Il s'agit proprement d'un véritable guide attestant de l'engagement de l'enseignant dans une démarche rationnelle et rigoureuse.

Une planification sérieuse des apprentissages ne peut donc qu'augmenter les chances de réussite et être un gage d'assurance pour l'enseignant dans la mesure où elle accroît sensiblement le niveau de contrôle des activités et réduit au maximum la part, probablement parasite, des imprévus.

Toutefois, préparer en grande partie ce qui relève des contenus et des approches didactiques, ce que nous pouvons considérer comme étant le pôle rationnel du travail de

l'enseignant, n'est pas tout, car le praticien doit gérer aussi bien la circulation des savoirs que la dimension psychosociologique des apprenants en vue d'optimiser les résultats.

En somme, la planification garde humblement le statut d'hypothèses de travail. Elle est aussi assimilée à une sorte de phase théorique d'un travail pratique qui s'en suit et qui bénéficie logiquement de phases pratiques antérieures. Cette construction et formulation des hypothèses demeurent cependant une entreprise assez délicate à réaliser. Le degré de sa difficulté varie selon l'expérience de l'enseignant qui peut prévoir, envisager ou au contraire se complaire dans le confort de ses certitudes croyant ainsi avoir tout calculé et que rien ne pourrait surgir inopinément, au moment de l'action, qui ne soit indiqué dans le cheminement programmé du cours.

Or, ce déni de la possibilité d'un réel qui se présente à nous à chaque fois comme quelque chose qui n'a jamais véritablement été auparavant n'est qu'un simple mécanisme de défense ne résolvant en rien le vrai problème que rencontre au quotidien chaque praticien du métier d'enseignant : adapter ses outils de travail aux sollicitations pressantes et aux exigences factuelles de la situation concrète de l'enseignement-apprentissage.

Face à la complexité de l'action en classe ainsi qu'à la densité de l'interaction qui peut en découler, nous sommes en droit d'être quelque peu sceptique concernant la possibilité d'existence d'une planification parfaitement *ad hoc* et qui serait, pour ainsi dire, « visionnaire » de ce qui pourrait être le déroulement de l'activité de classe.

Suivre à la lettre ce que l'on a prévu de faire peut s'avérer dans cette perspective un véritable échec éducatif, didactique et pédagogique, étant admis et empiriquement établi que c'est dans l'interaction qu'un enseignement-apprentissage se concrétise et prend réellement tout son sens. En dehors de ce moment de vérité didactique, cet acte n'existe qu'en tant que virtualité parmi d'autres virtualités constituant ce que nous pourrions appeler le champ des possibles didactiques.

Intuitivement, nous sommes tentée de penser que plus le professeur est novice, plus il aurait tendance à établir un rapport étroit, littéral et sécurisant avec ce qu'il projette de faire. En revanche, fort de l'expérience capitalisée durant son parcours professionnel, le chevronné, quant à lui, aurait en principe plus d'aisance à oser des détours, des réaménagements et des réajustements. N'ayant en principe pas peur de l'inconnu, armé qu'il est de ses nombreuses années de service, il pourrait même abandonner carrément son plan

initial quand il découvre, chemin faisant, qu'il ne correspond pas à la dynamique ou à la courbe fluctuante de la nouvelle situation didactique à laquelle il est instamment confronté. Sa maestria et sa confiance en lui pourraient même l'amener à saisir les opportunités didactiques qui s'offrent à lui grâce à la fécondité du processus interactionnel.

Ces deux tendances générales du faire enseignant ne s'appliquent cependant pas de manière systématique à tous les novices et à tous les chevronnés ; loin s'en faut. Nous pouvons même affirmer, à l'épreuve de l'observation empirique⁷⁴, l'existence d'une tendance inverse, dans la mesure où nous trouvons beaucoup d'enseignants débutants qui font preuve d'esprit d'innovation, d'improvisation et d'adaptation alors que des professeurs très expérimentés s'évertuent à appliquer mécaniquement - conservatisme oblige - des recettes didactiques surannées dont le caractère inconséquent et contreproductif n'est plus à prouver.

2.2.2 L'action proprement dite ou l'événement

L'interaction en contexte institutionnel est, comme nous venons de l'expliquer, un type d'interaction planifiée. Cette planification est mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance.

2.2.2.1 *De la planification à la déplanification : le changement de cap didactique*

L'agir professoral se fonde en partie sur la planification de l'action de classe. Cette dernière est généralement conçue en amont, préparée et envisagée. Cela est valable pour toute action humaine, en particulier professionnelle.

L'action du professeur, étant toujours conjuguée à celle de l'apprenant, se trouve sans cesse confrontée à des éléments imprévisibles (propos, réactions, propositions, interrogations ...) qui font que cette action emprunte un chemin autre que celui ayant été préalablement imaginé par son concepteur.

⁷⁴ Nous avons pu constater, grâce à notre statut d'enseignante ayant exercé depuis plus d'une vingtaine d'années, l'existence de ces tendances. Nous aurons d'ailleurs l'occasion de valider ce constat à l'aide de notre travail d'enquête.

Les élèves peuvent interrompre l'enseignant pour demander des explications ou engager d'autres chemins de discussion qui tendent à la fois à altérer l'ordre préalablement établi, à désorienter et à ralentir le rythme d'introduction de nouveaux savoirs.

Dans ce contexte polyphonique, l'enseignant se trouve dans l'obligation de suspendre une part de ce qu'il a planifié et d'opérer ce que F. Cicurel nomme une « déplanification » en réagissant instantanément. C'est en ces moments autant critiques que stimulants que le praticien est appelé à activer son répertoire didactique, à avoir recours à son expérience et à sa formation antérieures (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Tel un caméléon, il doit être capable de s'adapter à une situation imprévisible pour improviser une action répondant aux nouvelles contraintes qui viennent subitement d'émerger.

Il faut préciser, par ailleurs, que la déplanification n'est pas toujours la résultante d'un obstacle, d'un heurt ou d'une résistance, mais peut émaner également de cette volonté ou, mieux encore, de ce désir⁷⁵ du professeur de saisir une occasion qui s'offre à lui afin de bifurquer et d'optimiser ainsi les apprentissages :

« La notion même d'approche communicative contient l'idée que l'élève est libre d'avoir l'initiative, de déranger l'ordre proposé ou de déroger à cet ordre. A l'enseignant de réagir à ces tentatives de déplanification mais à lui aussi de savoir réagir à ces occasions que lui donne le groupe et d'en faire un objet de médiation du savoir à transmettre. »⁷⁶

Les élèves peuvent aussi se positionner en retrait et ne pas du tout ébranler le cours « normal » de l'activité. L'enseignant peut de ce fait avancer dans son action sans être interrompu et parfois sans même se douter de la portée des difficultés rencontrées par les élèves ou par certains d'entre eux, surtout s'il adopte un mode d'enseignement transmissif et magistral. Cette tentation de la monopolisation et du syncrétisme professoral fait cependant courir à l'enseignant le danger de faire carrément avorter l'interaction souhaitée

⁷⁵ Nous faisons ici allusion à cette expression qui apparaît dans l'ouvrage de F. Cicurel, *Les interactions dans l'enseignement de langue*, lorsqu'elle déclare constater régulièrement « une certaine distance entre le désir d'agir (être à l'écoute des élèves, provoquer et maintenir leur intérêt, encourager les progrès, par exemple) et la manière dont l'action se réalise dans la classe[...] on est tenté de parler de « désir didactique », qui serait à entendre comme une « pulsion à transmettre des savoirs » dans les meilleures conditions possibles. » p.176

⁷⁶ CICUREL, F. Op.cit., p.165.

et peut même mettre en crise la coïncidence nécessaire entre plan d'enseignement et plan d'apprentissage effectif et non seulement virtuel.

Le geste professionnel se trouve alors, pendant cette phase exécutive, entre intentionnalité et ajustement :

« Si l'action du professeur est un agir cela ne veut pas dire qu'il n'y a ni intentionnalité dans l'agir, ni rationalité, ni improvisation. L'intentionnalité relève de différents niveaux, dont certains peuvent être prévus. Intentionnalité ne veut pas dire rigidité, d'autant plus qu'elle se confronte nécessairement à des éléments contingents dans la situation de classe. L'agir humain est en fait un remodelage incessant d'actes et de pratiques, hérités, combinés, et métissés de collectif et de singularité (Gbawer et Wulf 2004) »⁷⁷.

Dans cette perspective, l'activité de classe peut être considérée comme un événement qui advient, à chaque fois différemment étant donné l'irréductibilité même de son avènement. Même quand on tend à croire que l'enseignant répète les mêmes actions avec des classes différentes, ceci n'est en fait qu'apparence, vu que son action varie incontestablement par la force éruptive de l'interaction et les aléas du *hic et nunc* didactique. Puisque l'enseignant, pour ainsi dire, ne peut jamais « se baigner deux fois dans le même fleuve », son action est toujours différente tout en paraissant à chaque fois la même. Il va sans dire que cette ambivalence propre au fait didactique exige de la part de l'enseignant de la professionnalité et du doigté, l'enseignement étant à la fois une technique et un art.

2.2.2.2 *L'improvisation entre réalité et illusion*

Dans sa pratique de classe, l'enseignant fait en sorte qu'il ne perde pas la face et l'estime de lui-même. C'est l'une des raisons pour lesquelles il veille à planifier rigoureusement son action et à prévoir son déroulement. Or, il se trouve parfois dans des situations imprévues et imprévisibles face auxquelles il doit réagir, dans l'immédiat. Il peut fouiller dans son *background* afin de trouver une réponse prête et toute faite qui serait

⁷⁷ GUERNIER, M.-C., DURAND-GUERRIER, V. et SAUTOT, J.-P. (dir.), (2005). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, p. 124.

adéquate aux sollicitations qui surgissent ; peine perdue, car nulle issue que celle d'improviser.

Néanmoins, contrairement aux apparences, l'improvisation n'est ni l'émanation du néant ni une création *ex nihilo*. Elle puise nécessairement dans les ressources didactiques et culturelles dont dispose l'enseignant. Ainsi, même quand il semble que l'action ou le discours de ce dernier proviennent de nulle part, ne s'appuyant sur aucune théorie ou donnée attestées, ces deux ressorts de l'improvisation enseignante ne sont en réalité que la quintessence d'un ensemble d'expériences et de savoirs théoriques emmagasinés et demeurés en état de latence. Tout se passe, en effet, comme si l'improvisation était une sorte de compétence de secours à laquelle l'enseignant fait appel pour parer au plus pressé et pallier un blocage imminent ou une situation compromettante pouvant menacer sa face vis-à-vis des apprenants en brouillant l'image qu'il se fait de lui-même et de sa dignité professionnelle.

L'improvisation ne fait pas partie des stratégies de l'enseignant (le niveau de la planification), elle s'apparente plutôt à la « tactique » :

« Pour qu'il y ait stratégie, il faut qu'il y ait « intention stratégique », choix entre plusieurs possibles, calcul, la tactique, elle, ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufile, s'apparente à la ruse. »⁷⁸

Si l'improvisation est ici associée à la tactique et que cette dernière s'apparente à la ruse, nous précisons que celle-ci, loin de toute perfidie, artifice ou subterfuge, renvoie dans notre contexte à l'habileté et à l'adresse de l'enseignant qui réussit à improviser pour dépasser une embûche et résoudre une situation-problème face à laquelle il sollicite une forme particulière de compétence.

Nous mentionnons enfin que le facteur temps est déterminant dans toute improvisation car c'est bien de la rapidité de réaction et d'exécution qu'il s'agit d'abord lorsqu'on est face à un imprévu. Cette agilité, qui devrait sans doute être jointe à une efficacité de l'action, se trouve souvent être le résultat d'une expérience dans le domaine et d'un ensemble de savoirs riches et diversifiés.

⁷⁸ CICUREL, F. Op.cit., p.149

2.2.2.3 *Les interactions didactiques*

L'action du professeur en classe se décline en :

- actions singulières : il planifie, interroge, explique, donne le thème, guide, étaye, évalue, etc. ;
- actions conjointes : elles ne peuvent être dissociées de celles des apprenants quoique l'enseignant ait un rôle interactif spécifique à accomplir.

Toute action enseignante est nécessairement menée en parallèle, ou du moins en amont ou en aval, d'une autre action qui la déclenche, la suscite, la structure ou restructure, l'oriente et la réajuste.

Le travail en classe implique également une interaction autour des savoirs en circulation en classe. Dans cette configuration didactique, les acteurs de l'enseignement-apprentissage (enseignant et apprenants) se retrouvent en train d'effectuer une « action conjointe », puisque les objectifs individuels de chacun doivent s'incorporer et s'ajuster à un en-jeu commun.

La question des interactions étant capitale et déterminante en classe, nous avons choisi de l'aborder en détail, car nous ne pouvons décrire et analyser l'action enseignante en dehors de cet échange entre les partenaires de l'action didactique.

2.2.2.4 *La flexibilité communicative*

La notion de flexibilité communicative, que nous devons à John Gumperz, correspond à « *un atout pour la construction de l'agir enseignant* »⁷⁹. Il s'agit du phénomène qui consiste à adapter ses stratégies à son auditoire et aux signes qu'il émet.

F. Cicurel et V. Bigot sont parties de l'idée que l'enseignant, de par la spécificité même du métier qu'il exerce, se trouve dans la situation de mettre en place une action planifiée déclinée en progressions, séquences, activités, objectifs, etc. Force est de remarquer toutefois que l'approche communicative dont l'influence dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues est considérable, s'articule sur l'idée d'une centration sur

⁷⁹ BIGOT, V. & CICUREL, F. (2005). « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », in *Le français dans le monde*.

l'apprenant en encourageant ce dernier à s'investir activement dans le processus de construction de ses apprentissages.

Toutefois, cette liberté d'action et de prise d'initiative peut perturber le scénario pédagogique conçu et planifié par l'enseignant. Dans ce cas, celui-ci devrait en principe accepter de s'inscrire dans cette nouvelle dynamique et en cherchant *cahin caha* à réajuster son action en fonction des besoins émergents des apprenants. Ce qui est également attendu de lui est de savoir saisir opportunément ces aspérités et ces saillances offertes par le groupe pour en faire un objet de médiation du savoir à transmettre.

L'enseignant averti peut même déceler ou pressentir un malaise ou un blocage dissimulés ou en gestation chez les élèves et décider d'agir autrement pour dénouer la situation et optimiser les apprentissages faisant ainsi preuve d'une flexibilité communicative.

2.2.2.5 *La gestion des dilemmes*

Etant par définition une situation difficile qui offre une alternative en imposant d'effectuer un choix, le dilemme didactique est le propre même de l'activité enseignante. Le choix d'une perspective plutôt que d'une autre mène à des possibilités didactiques différentes entraînant souvent l'hésitation de l'enseignant, quand ce dernier n'est pas imbu de certitudes ou atteint de suffisance, à emprunter un chemin plutôt qu'un autre.

Margarida Cambra Giné (2003)⁸⁰ affirme à ce propos que le dilemme fait partie de la condition enseignante, car l'enseignant doit faire des choix dans des situations contradictoires, concilier la demande institutionnelle et la demande des apprenants, le besoin du groupe et le besoin de l'individu, aider l'apprenant ou le laisser faire tout seul, corriger ou évaluer, prendre la parole ou se taire, transmettre ou laisser réfléchir, accélérer le rythme ou ralentir, etc.

Le professeur doit gérer les contradictions, faire des arbitrages, trouver des solutions, prendre des micro-décisions et abandonner ses plans ou les poursuivre en alignant le travail du groupe au sien. Que sacrifier alors pour honorer, tel qu'il se doit, ces nombreuses

⁸⁰CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

obligations ? La réponse face à ce type de dilemme ne dépend pas toujours des convictions de l'enseignant qui se trouve des fois contraint à agir, à son corps défendant, « contre ses principes » (F. Cicurel), étant donné que la situation l'impose. Dans ces circonstances où elle devient inopérante, l'éthique des principes laisse place à l'éthique de la responsabilité et à la rhétorique du réel.

2.2.3 Le retour sur l'action ou la réflexivité

Toute action professionnelle vise l'efficacité, sinon elle n'a pas raison d'être. Dans le domaine de l'enseignement, les acteurs ne peuvent déroger à cette règle. Ainsi, l'enseignant a régulièrement besoin de s'interroger sur la pertinence de son action didactique dans la perspective de trouver des pistes de réajustement et d'amélioration.

Après l'établissement d'un plan d'action et sa mise à l'épreuve au moment de l'activité de classe, l'enseignant se met à évaluer le degré de réussite de son action. Pour ce faire, il compare les résultats obtenus au terme d'une activité ou d'une séquence à ce qu'il envisageait et espérait atteindre.

Il s'agit, en d'autres termes, de mesurer l'écart entre son « désir didactique » et l'action effectivement réalisée. Quand ces deux pôles coïncident en grande partie, il est -pour ainsi dire- rassuré et satisfait. Si l'écart entre les deux est mince, il s'interroge sur ce qui a émergé au cours de l'action et en fait un socle de réflexion pour envisager ou planifier une action ultérieure plus efficace et mieux réussie. En revanche, lorsque l'écart entre les intentions didactiques de l'enseignant et ce à quoi il aboutit est considérable, il se trouve dans l'obligation de remettre en question les fondements même de son action en vue de repartir du bon pied.

Ces obstacles qui peuvent contrarier l'action enseignante et empêcher sa réussite, dans une classe de langue, peuvent être de différentes natures. F. Cicurel en énumère quelques-uns dans son ouvrage dédié aux interactions en classe de langue. Il s'agit d'obstacles liés :

- à la langue, car elle constitue à la fois un moyen et un objet d'apprentissage. Quand il est question d'une langue étrangère, le risque est qu'elle devienne un obstacle et une énigme pour les apprenants, si l'usage scolaire qu'en fait l'enseignant n'est pas adapté au niveau des élèves ;

- à la construction de la relation éducative et à la difficulté de faire participer les apprenants à l'interaction ;
- à la nécessité d'adopter des postures différentes, autorité et compréhension, indulgence et sévérité, implication personnelle et distanciation ;
- aux aspects matériels et techniques qui ne sont pas préalablement préparés, qui sont défailants et ne fonctionnent pas au moment de l'activité ou encore qui s'avèrent inappropriés pour l'activité ou le public-cible. Le psychologue Pierre Vermersch, qui a travaillé sur les conditions et les modalités d'application des théories de Jean Piaget dans le domaine des apprentissages professionnels, nous rappelle encore que :

« La prise de conscience ne se déclenche guère que sous la pression des échecs et obstacles rencontrés par le sujet quand il cherche à atteindre des buts qui le motivent. La cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet, si dans sa confrontation à l'environnement il ne rencontre pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne (ibid., pp. 84-85). »⁸¹

L'exercice de la réflexivité, que nous abordons dans ce point, révèle les traits d'une approche moderne du métier d'enseignant telle qu'elle est actuellement recommandée et mise en œuvre. Il est en effet important de souligner à cet égard que, face aux défis et aux exigences d'une école en phase avec son époque, les certitudes de l'enseignement traditionnel à caractère transmissif ont de plus en plus tendance à se lézarder pour laisser place à un enseignement où le praticien se remet en question et tend à améliorer sa pratique et à enrichir son répertoire ou son « viatique ».

Cette posture critique et déconstructive par rapport à son propre agir est en fait l'émanation d'une conviction selon laquelle la classe est de plus en plus affectée par un environnement socioculturel extrêmement mouvant et en perpétuel changement. Or, une telle vision, imprégnée de réalisme, de lucidité et de connaissance du terrain, implique une révision permanente de l'action enseignante qui a intérêt à se nourrir des avancées enregistrées dans le domaine de la formation professionnelle.

⁸¹ PERRENOUD, P. (2001). « De la pratique réflexive au travail sur l'*habitus* ». In : *Recherche & Formation, Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*, sous la direction de Léopold Paquay et Régine Sirota. N°36, p.133.

L'ouvrage de Donald A. Schön *Le praticien réflexif*⁸² ainsi que l'article de Perrenoud « *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation* »⁸³ contiennent toute une réflexion sur cette dimension importante de toute action professionnelle. Ce qui est essentiellement mis en exergue par ces deux auteurs, c'est cette pratique intellectuelle et éthique à laquelle chaque enseignant est tenu de se livrer, en s'appuyant sur la réalité de l'exercice de son métier pour s'en acquitter de manière satisfaisante et efficace.

Loin d'être un simple exercice de prise de conscience, la réflexivité se heurte à des résistances, car ce qui est ordinaire et routinier pour un enseignant qui agit en classe devient complexe et périlleux lorsqu'il est soumis à la réflexion et à l'épreuve de la lucidité. De même que les découvertes sur soi auxquelles aboutit le praticien réflexif peuvent susciter le choc et la déception, étant donné que lorsqu'un travail n'aboutit pas, les acteurs, à force d'avoir intériorisé, et dès lors priorisé, des manières de faire et des schèmes d'action qu'ils considèrent comme « allant de soi », ont tendance à stigmatiser l'action du partenaire qu'ils estiment ne pas être à la hauteur.

Par ailleurs, si la réflexivité comporte nécessairement une part de risque, en quoi réside alors son intérêt et sa pertinence pour l'enseignant ? En guise d'explication de cette apparente contradiction, Perrenoud nous propose la réflexion suivante :

« Pourquoi assume-t-on le travail et les risques, si minces soient-ils, de toute prise de conscience ? Par jeu, par curiosité, par narcissisme, par exigence de lucidité ? Parfois. Mais surtout pour avoir prise sur son habitus, le discipliner, le renforcer, le transformer, par exemple pour devenir moins impulsif, moins angoissé, moins agressif, moins maladroit, moins méfiant, moins égocentrique, plus décentré, plus imaginatif, plus audacieux, plus réfléchi, etc.

Si l'on ne peut rien changer à sa façon d'être et de faire, pourquoi se donner la peine de réfléchir ? Pourquoi mettre à nu des mécanismes

⁸² SCHÖN, D-A. (1997). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques (Editions).

⁸³ PERRENOUD, Ph. (2001), « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », in *Cahiers Pédagogiques*, janvier, n°390, pp.42-45.

inconscients, qu'on doit dès lors assumer, si cette lucidité débouche sur l'impuissance ? »⁸⁴

De cette éclairante analyse de Ph. Perrenoud sur les finalités de la réflexivité, nous pouvons déduire en ce qui concerne le sujet de notre recherche que le retour sur l'action est une condition de l'évolution dans le métier et un gage de performance professionnelle.

2.3 Qu'est-ce qu'un agir compétent ?

2.3.1 Le concept de compétence : éléments de définition

Le concept de compétence revient comme un leitmotiv dans tous les champs de l'activité humaine, notamment le champ professionnel. Il renvoie aux savoirs, savoir-faire et attitudes qu'un acteur construit au fil de sa formation et de son expérience et qui lui permettent de faire face aux exigences de son métier.

Selon Philippe Meirieu, une compétence est un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné.* »⁸⁵

La compétence n'est donc pas une unité minimale, car elle se constitue d'un ensemble d'éléments appelés « capacités » que l'acteur conjugue et combine, à des proportions variées, suivant les exigences de la situation. De même que la compétence est généralement mise en rapport avec une discipline ou un domaine d'activité particulier, étant donné qu'elle doit être appropriée à ce domaine. Aussi parlons-nous, par exemple, dans le domaine de l'apprentissage des langues de la compétence linguistique, ou encore dans le domaine de l'enseignement des compétences transmissives, etc.

Dans son ouvrage dédié aux objectifs et aux finalités de l'éducation, Louis D'Hainaut considère que la compétence est :

« un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.

⁸⁴ PERRENOUD, Ph., Op.cit., p 152.

⁸⁵ MEIRIEU, Ph. (1991). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur, 8' éd., p. 181.

Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. »⁸⁶

De cette définition se dégage un trait principal de la compétence, à savoir qu'elle demeure virtuelle tant qu'elle n'est pas mise à l'épreuve de l'action, dans la mesure où c'est le résultat obtenu dans le travail qui la révèle et lui assigne, à rebours, sa valeur et sa signification. Dans l'action, la compétence se traduit par un comportement effectif appelé, dans le paradigme générativiste de Noam Chomsky, performance.

2.3.2 L'agir professionnel est un agir compétent

L'agir compétent est une notion utilisée pour traduire l'ensemble des actions qu'une personne compétente réalise dans une situation donnée, d'où l'appellation d'« agir compétent situé ».

La situation désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne. Elle correspond aussi aux possibilités, actions et intentions de la personne dans des circonstances déterminées (temps, lieu, personnes, conjonctures, contraintes, ...) et qui exigent la mobilisation de ressources internes et externes particulières et adaptées.

En effet, afin d'agir convenablement et efficacement dans une situation donnée, plus ou moins complexe, une personne compétente opère par l'intermédiaire d'un faisceau de ressources assez diversifiées. Non seulement il faudrait qu'elle dispose de ces ressources, mais encore devrait-elle les mobiliser, les exploiter et les utiliser à bon escient, et ce en les agencant et en les articulant de manière adaptée et efficace. Ceci étant, la personne qui agit cherche à améliorer une situation, à passer d'une situation à une autre, à résoudre des problèmes, à surmonter des obstacles, bref à relever un défi. Qu'est-ce qu'alors réussir une action enseignante ?

Selon F. Cicurel cette réussite est principalement liée aux facteurs suivants :

- la congruence entre le plan de la planification, du projet et ce qui arrive effectivement. Il s'agit de réaliser ce qui était prévu dans le temps imparti, surtout pour un novice, vu la difficulté de maîtriser les réactions des élèves, le temps, la motivation, etc. ;

⁸⁶ D'HAINAUT L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : Labor, 5^e éd., p. 472.

- l'utilité des actions accomplies : exposer avec clarté, efficacité, mettre en place les stratégies adéquates pour que les apprentissages se réalisent effectivement ;
- la relation éducative : sa qualité, l'attention que portent les élèves à l'égard du professeur, leur engagement, leur attitude, l'ambiance, etc. Là aussi interviennent les affects et les dimensions sociale et culturelle ;
- Ajoutons à ces facteurs que la langue est elle aussi un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec de l'action enseignante, surtout lorsqu'il s'agit d'une classe de langue étrangère.

2.3.3 Les compétences requises chez un enseignant

F. Cicurel part d'un travail de terrain qui consiste à filmer des séances de cours de langue et à en faire la transcription. Ainsi, elle décèle les compétences suivantes :

- une compétence de planification : c'est quand l'observateur trouve qu'il existe un programme, des éléments liés à une progression du cours, d'un projet d'enseignement explicite et que l'enseignant revient à l'objet de l'enseignement lorsqu'il estime s'en être écarté. La planification aide à pouvoir enrayer les digressions et l'anarchie.

- une compétence linguistico-pédagogique : c'est la capacité d'organiser le matériau verbal, de l'expliquer, de le rendre accessible en procédant par exemple à des comparaisons, à des récapitulations. En d'autres termes, c'est la compétence méta-langagière que possède l'usager-professeur.

- une compétence culturelle : elle s'appuie parfois sur des savoirs divulgués et ordinaires mais elle est indispensable pour établir le lien entre la vie de la classe et la vie extérieure, pour ne plus concevoir la classe comme un lieu détachée de la vie sociale des apprenants.

- des savoirs sur le groupe : il s'agit de s'appuyer sur la perception et la personnalité des élèves pour commenter, interroger, exemplifier, etc. Le savoir sur le groupe et les individus qui le composent est indispensable pour adapter sa pratique aux besoins et aux attentes et pour réussir à stimuler et à impliquer l'apprenant dans son propre apprentissage. Ces savoirs devraient donner lieu à une forme de compétence qui serait de l'ordre de la flexibilité communicative.

2.4 Quelques éléments constitutifs de l’agir professoral

2.4.1 La culture professionnelle

Une culture professionnelle se constitue au fil du temps. C’est une accumulation de savoirs, de formations et d’expériences qui unissent les individus appartenant à un même corps de métier. Elle implique de ce fait le passé qui intervient et agit sur le présent. La culture professionnelle forge une partie non négligeable de l’identité professionnelle de tout individu actif (R. Sainsaulieu, 1977). Elle participe également à une forme de socialisation dite secondaire (Peter Berger et Thomas Luckmann, 1966). Cette culture se compose d’un langage, d’un ensemble de pratiques particulières et de tout un univers symbolique spécifique qui a ses propres valeurs et références.

Ajoutons à tout ce qui précède que la culture professionnelle se nourrit d’un noyau d’opinions communes, dénommées « stéréotypes professionnels »⁸⁷ partagés par les membres d’une communauté professionnelle, sans que cela ne constitue la dominante de cette culture.

La culture professionnelle participe même à une forme de reconnaissance sociale comme elle façonne la personnalité de l’acteur social et interagit avec elle pour la remodeler.

« L'image publique d'un métier constitue un enjeu de taille, tant pour les professionnels que pour les organisations qui les forment ou les emploient. Elle le rend visible, le situe par rapport à d'autres, identifie des tendances, des points forts, des points faibles. Aucune corporation professionnelle ne peut être indifférente à son image publique, dans la mesure où sa réputation en dépend, donc aussi le prestige, le revenu, le pouvoir de ses membres. Elle tend assez naturellement à pratiquer la défense et l'illustration du métier, donc à parler de l'enseignant « digne de ce nom », du métier tel qu'il devrait être. »⁸⁸

⁸⁷ MONJARDET, D. (1995). « Profession, culture professionnelle et corporatisme », in *Recherche et formation Image publique des enseignants*, n°20, pp. 93-98

⁸⁸ PERRENOUD, Ph. (1995). « Dix non-dits ou la face cachée du métier d’enseignant », in *Recherche et formation. Image publique des enseignants*, n°20, pp. 107-124 p.107

Pour le secteur de l'enseignement, la culture professionnelle est appelée « culture d'enseignement » ou encore « culture éducative ». Elle désigne ce socle commun que partageraient les enseignants d'une même discipline, ou bien d'une même région ou encore d'un même pays, qui infléchit les pratiques, car ceux-là envisagent les mêmes stratégies, conçoivent des scénarios d'action assez rapprochés, produisent des formes de discours qui se ressemblent, obéissent à des systèmes de valeurs quasi-identiques et ont des codes et des modes de référence communs.

Cette culture professionnelle dote les enseignants d'une sorte de carapace qui les protège tant qu'ils baignent dans une zone de convictions partagées et s'imprègnent de pratiques similaires. Les professionnels d'un même secteur, les enseignants en l'occurrence, finissent par constituer un corps et se trouvent ainsi unis pour se défendre contre ce qui pourrait véhiculer une image négative d'eux-mêmes :

« Dans les moments où l'image publique des enseignants n'est pas flatteuse, les acteurs de l'école font taire leurs querelles intestines et reconstituent l'union sacrée contre leurs détracteurs, ceux qui décrivent à la fois le métier et les organisations qui le sous-tendent. »⁸⁹

Outre ces zones de sécurité et de partage, il convient de considérer également la part subjective et individuelle qui fait qu'un enseignant est nécessairement différent d'un autre. La vie et le parcours personnel ont sans doute leur influence, car ils contribuent à la constitution du répertoire didactique, d'un style propre à tel ou tel enseignant.

2.4.2 Le répertoire didactique : boîte à outils ou boîte à merveilles de l'enseignant ?

L'enseignant est un acteur qui opère des choix et qui prend des décisions, lesquels sont nécessairement fondés sur des « théories personnelles » construites tout au long de sa formation scolaire et professionnelle et à partir de son expertise d'enseignant.

« Le répertoire didactique renvoie à l'ensemble des savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné. Ces savoirs et savoir-faire se forgent à

⁸⁹ PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF. p.69.

partir de modèles de références socioculturels (le rôle de l'enseignant dans une société donnée et les représentations qui en découlent) et scolaires intériorisés (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant), acquis par expérience, observation et/ou par imitation, et à partir de nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation professionnelle pédagogique [...]proposés et rendus disponibles durant la formation.» (Cadet, 2004 : 61-62)⁹⁰

Un enseignant constitue progressivement son répertoire didactique en accumulant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être acquis durant sa scolarité, sa formation professionnelle, les années d'exercice de son métier ainsi qu'à travers les rencontres et les échanges avec les pairs. Le répertoire didactique joue ainsi le rôle d'un réceptacle ou d'un réservoir qui s'enrichit et se densifie au fil des années et des expériences, en mettant à la disposition du praticien une panoplie de ressources qui lui permettent d'exercer son métier de manière optimale.

2.5 Approches de l'agir professoral

La question déterminante pour nous est celle des moyens par lesquels le chercheur peut avoir accès à l'agir professoral. Le premier moyen qui paraît tout à fait naturel et à la portée du chercheur est celui de l'observation directe ou indirecte de l'action du praticien dans les différentes étapes de son déroulement⁹¹. Via ce dispositif empirique, il est possible d'accéder à ses documents personnels, de le voir agir, en particulier au moment de l'exécution de son travail en classe, puis de le revoir à l'œuvre à travers les enregistrements réalisés à cet effet. En dernier lieu, le chercheur peut interroger le praticien sur son action à l'aide d'un entretien se situant en amont et/ou en aval des activités de classe.

2.5.1 L'accès aux documents personnels

Les documents personnels de l'enseignant peuvent livrer ou révéler beaucoup d'éléments d'information sur sa pratique. En effet, la fiche de préparation d'un enseignant sur laquelle il couche ses intentions et stratégies permet au chercheur de découvrir la nature

⁹⁰ <http://www.univ-paris3.fr/recherches-de-l-idap-notions-cardinales-142492.kjsp>

⁹¹ C'est une opération qui n'est pas facile à réaliser étant donné tous les obstacles que retrouve le chercheur sur le terrain : procédures administratives, résistances, hésitation des enseignants, problèmes d'ordre techniques.

de l'activité que celui-ci choisit d'entreprendre, les objectifs qu'il se fixe, les étapes suivant lesquelles il structure la séance planifiée, les contenus qu'il sélectionne, la progression qu'il adopte, les tâches qu'il s'attribue et celles qu'il assigne à ses élèves ainsi que le temps qu'il réserve à la réalisation de chaque séquence de l'activité.

2.5.2 L'observation des interactions enseignant-apprenants : une mine d'informations pour le chercheur

Loin d'envisager l'action enseignante de manière normative ou prescriptive, il s'agit pour nous d'en faire plutôt un objet d'observation, de description et d'analyse à la lumière des modèles et des concepts opératoires à l'œuvre dans le vaste champ de recherche des sciences humaines en général et de la didactique des langues en particulier, le but étant de mettre au jour l'agir enseignant et de saisir son fonctionnement.

La description des situations d'enseignement, par le biais des observations [...], permet de faire progresser la connaissance des procédures de transmission, les comportements professionnels dans le cas de l'enseignant et les attitudes d'apprentissage pour les candidats-apprenants.⁹²

Or, au-delà de ce travail descriptif qui donne lieu à des analyses et des interprétations de l'agir enseignant, à travers ce que l'on appelle dans ce domaine de recherche l'étude des gestes professionnels et l'analyse des interactions didactiques, l'intérêt de cette démarche épistémologique réside encore dans l'accès aux choix et aux lois qui sous-tendent l'action enseignante.

2.5.3 L'entretien d'explicitation et d'auto-confrontation : « Le dire sur le faire » et l'intérêt de la verbalisation

Le chercheur ne peut se contenter d'une posture d'observateur ou d'être un simple spectateur ou un témoin. Les analyses de l'action enseignante devraient s'appuyer également sur des données à travers lesquelles l'acteur-professeur parle de son action.

⁹² CICUREL F. & BLONDEL E. (coordination éditoriale). (1996). *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris : Les carnets du Cediscor 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p.9

L'acteur-enseignant peut donc exprimer son *intention* d'agir, ce qu'il compte faire ; et ce par le biais d'un entretien préalable à l'action en classe. L'enseignant peut aussi intervenir après l'action pour l'expliquer, la commenter ou la justifier, et confirmer ou infirmer ainsi les hypothèses et les interprétations qu'un observateur pourrait formuler à propos de son action.

A ce propos, Lahire insiste sur la nécessité de recueillir les propos de l'enseignant avec prudence ; d'où l'utilité d'observer les pratiques effectives pour pouvoir confronter le déclaratif au procédural, ou ce que J-P. Bronckart appelle « les actions premières » et « les actions secondes ».

F. Cicurel conjugue à son tour les deux méthodes en considérant que l'approche de l'agir professoral doit s'appuyer à la fois sur l'observation des interactions et les verbalisations des acteurs de l'action. Sans « le dire sur le faire », pour reprendre l'expression de cette didacticienne, l'action enseignante garde toujours un aspect ou une part énigmatique mal, peu ou pas du tout comprise, car entre action envisagée, action accomplie et discours sur l'action, il pourrait y avoir bien des écarts ou des distorsions. Cette intervention de l'enseignant après l'action pourrait prendre la forme d'un entretien d'auto-confrontation.

2.5.3.1 L'auto-confrontation : ambivalence de l'effet de miroir

Il s'agit d'un face-à-face entre un professeur et un enquêteur. Placé devant son action réalisée, l'enseignant se retrouve confronté aux vérités édictées par sa propre action. L'enquêteur l'invite à « se voir ». Un changement de statut est donc opéré quand l'acteur devient observateur de lui-même. Ce dédoublement de statut requiert de la part de l'enquêteur réserve et prudence.

L'enseignant commente son expérience, s'arrête sur différents éléments : l'espace, le temps, l'interaction, les apprenants, les supports, les outils, etc. Il se met à justifier ses options et son action soit en révélant les motifs qui l'ont conduit à faire des choix plutôt que d'autres ou à réaliser une action déterminée, soit en rappelant le but vers lequel tendait son action.

2.5.3.2 *L'agir professoral et ses motifs*

S'il est une raison pour laquelle un chercheur a intérêt à avoir recours à l'auto-confrontation, c'est bien celle de comprendre les motifs de l'action enseignante. Or, la réponse au pourquoi implique des justifications exposant un « parce que ». C'est précisément cette locution conjonctive qu'Alfred Schütz commente amplement dans ses travaux de recherche en sociologie phénoménologique et que F. Cicurel reprend, explicite et enrichit en l'adaptant au champ didactique. En effet, ce « parce que » est un moyen qui réfère tantôt au passé, et donc aux raisons d'être d'une action, tantôt au futur, en explicitant le but ou la visée pour lesquels une action est entreprise.

Le motif « *en vue de* » correspond, quant à lui, aux résultats virtuels d'une action. Il s'agit d'une projection dans l'avenir que s'imagine le sujet agissant. Si l'enseignant entreprend une action, c'est bien pour atteindre un but, arriver à une fin, répondre à une intention (à titre d'exemple, provoquer un accroissement du savoir, un développement des compétences...).

2.5.3.3 *La typification : acte d'interprétation et de légitimation de l'action*

La typification est l'un des concepts majeurs de la phénoménologie sociale. Elle renvoie à « *des configurations en fonction desquelles nous pré-interprétons des aspects du monde donné, qui sont présélectionnés comme pertinents et comme significatifs.* »⁹³. Ces configurations qui s'élaborent dans un cadre social, et que nous pouvons ajuster en fonction des situations et des intérêts, mettent à notre disposition des modélisations à partir desquelles nous objectivons notre action. Les typifications participent à la réalisation d'un modèle de connaissance qui tend à éliminer les différences et à représenter l'acquis d'un monde partagé. Elles peuvent varier d'un milieu culturel à un autre comme elles peuvent changer dans le parcours de vie d'une personne ; malgré cela, elles demeurent largement partagées dans un groupe social. Dans l'optique schützéenne, la pré-donation du monde est déjà liée à un projet existentiel ; le monde qui nous est pré-donné se caractérise par une structure ontologique et cette structure contient des configurations et des contextes de sens qui nous préexistent. Dans cette perspective :

⁹³ BUTNARU, D. (2015). « La typification en tant que « modèle » expérientiel » in *Sociétés* 2015/2 (n° 128), pp. 105-114

« On remarque dans le discours des enseignants commentant leurs actions de nombreuses marques de distance par rapport à l'immédiateté de l'action accomplie. Cette mise à distance se traduit par la capacité du professeur verbalisant son action à opérer des généralisations qui conduisent à des typifications, énoncés qui ont l'allure de sentences, de maximes professorales. »⁹⁴

Les typifications permettent donc à l'action enseignante de s'inscrire dans une culture éducative et dans une communauté professionnelle.

2.5.4 Le questionnaire : un dispositif de sondage des représentations

Le questionnaire est l'une des trois grandes méthodes de l'enquête⁹⁵ ; c'est même la principale méthode de recueil de l'information la plus fréquemment utilisée. Quoiqu'il pose des fois un problème de rigueur scientifique relativement à la nature et à l'étendue de l'échantillon retenu, qui a une incidence directe sur les inférences statistiques, ainsi qu'à la difficulté d'assurer que les déclarations des interrogés sont sincères et spontanées, il n'en reste pas moins un moyen efficace pour repérer les représentations, les opinions et les postures d'une large population.

Par ailleurs, en plus d'être simple à construire et à mettre en application, le questionnaire favorise la collecte de plusieurs données à la fois et aboutit généralement à des résultats qui peuvent être standardisés. Rappelons enfin, pour nuancer notre propos, que tout moyen d'enquête a ses biais et ses approximations que le chercheur s'efforce de réduire le plus possible, via des procédés de pondération et de réajustement.

⁹⁴ CICUREL, F. Op.cit., p.128

⁹⁵ Les trois méthodes les plus usitées pour réaliser des enquêtes, notamment dans le domaine des sciences humaines, sont : l'entretien, le questionnaire et le recueil des données brutes à travers des enregistrements.

3. Analyse de l'action enseignante dans l'interaction

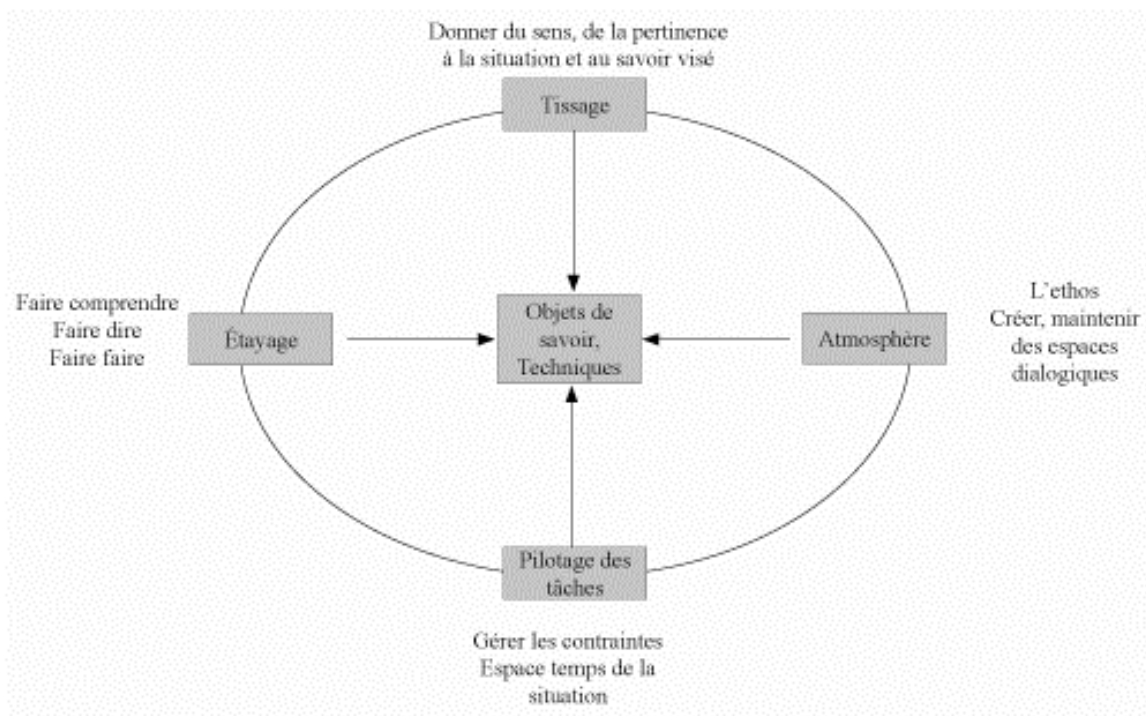
Sur le plan théorique et conceptuel, nous nous appuyerons sur le modèle d'analyse des gestes professionnels⁹⁶ proposé par Dominique Bucheton dans le cadre des travaux du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)⁹⁷. Partant des nombreuses observations de classe qu'elle a effectuées, cette spécialiste de l'action enseignante et des postures de lecture considère que le travail de l'enseignant peut être décrit et analysé à partir de quatre constituants ou « organisateurs pragmatiques » : le pilotage, le tissage, l'atmosphère et l'étayage. Ces quatre constituants que Bucheton considère comme étant les macro-types de gestes professionnels sont, selon elle, les piliers de l'agir enseignant qui porte sur de multiples objets de savoir.

D. Bucheton considère, par ailleurs, que ces gestes sont à la fois différents et complémentaires, en étant tous nécessaires pour mener à bien l'opération de l'enseignement et favoriser les apprentissages. Conçus pour œuvrer solidairement dans le même sens, ces gestes se succèdent et s'enchaînent dans le continuum du cours. Cet ensemble cohérent et interdépendant constitue, selon l'expression de D. Bucheton, un « multi-agenda⁹⁸ » de préoccupations de l'enseignant que la didacticienne représente sous le schéma suivant :

⁹⁶ La notion de « geste professionnel » se diffuse dans la communauté des didacticiens depuis le début des années 2000, à la suite des travaux d'Anne JORRO (2000, 2002). Elle rencontre un véritable écho aussi bien du côté des chercheurs que des formateurs. Cet intérêt nous semble révélateur du besoin d'un outil intellectuel pour aborder de manière à la fois plus précise et opératoire la complexité des situations d'enseignement, en vue de comprendre ce qui fait que les « bonnes pratiques » ne se réduisent pas à de simples techniques à appliquer, indépendantes des contextes et des acteurs.

⁹⁷ Le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) est une unité de recherche qui fonctionne sous la double tutelle de l'Université de Montpellier et de l'Université Paul Valéry Montpellier 3.

⁹⁸ BUCHETON, D. & SOULE, Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3. p.



3.1 Le pilotage : l'art de conduire l'apprenant à bon port

La notion désigne tout ce qui sert à organiser la cohérence et la cohésion de la séance, depuis l'ouverture où l'objet du savoir est présenté jusqu'à la clôture où celui-ci est plus ou moins conceptualisé, nommé ou institutionnalisé parfois à travers des traces écrites. Les gestes de pilotage s'inscrivent donc dans un parcours évolutif.

Le concept de pilotage est assez proche de la notion de chronogénèse telle qu'elle est définie par les auteurs du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* :

« La chronogénèse (du savoir ou du cours, selon les auteurs) rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (« le défilé ») des objets de savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir. Ainsi, certaines décisions de l'enseignant (présenter telle notion avant telle autre, prévoir une séquence longue, faire des rappels ...) tout autant que certaines des actions des élèves ((s')interroger, proposer des reformulations...) sont entendues en tant qu'opérations de chronogénèse.

C'est en conséquence la question de la temporalité de la relation didactique (chronos signifie temps) qui est ici abordée. »⁹⁹

A travers le rapprochement des deux concepts de pilotage et de chronogenèse, il s'agit pour nous, d'une part, de mettre en exergue le principe de l'inscription de l'action enseignante dans une temporalité organisée au sens programmatique du terme et de souligner, d'autre part, l'importance de la notion intuitive qu'Anne Jorro appelle « le juste moment » ou le « kairos ».

Tout se passe, en effet, comme si l'acte de pilotage était le lieu synchrétique de deux opérations distinctes qui sont à la fois différentes et complémentaires :

- la gestion rationnelle et programmée d'une durée dans laquelle devraient se déployer successivement des gestes professionnels, des gestes d'études et des interactions didactiques ;
- une approche plus subjective et intuitive, dans laquelle l'enseignant se retrouve dans la posture de la quête et du bricolage, au sens noble du terme. Cette approche consiste à essayer de saisir, à chaque fois de manière différente ou *ad hoc*, le moment opportun d'intervention de tel ou tel geste ; et ce en fonction de la température ambiante du groupe-classe.

Le pilotage de l'enseignant se décline principalement en quatre types :

- le pilotage est dit didactique lorsque l'enseignant présente par exemple aux élèves la tâche qu'ils doivent réaliser et choisit les instruments de travail (manuel, tableau, affichage...);
- le pilotage est dit d'autorité lorsque l'enseignant veille à instaurer l'ordre et l'autorité ;
- le pilotage temporel correspond au contrôle du temps de l'activité. Il obéit à des contraintes institutionnelles, mais il est aussi la résultante d'un travail subjectif de l'enseignant qui répartit la séance en séquences suivant ses choix didactiques et les contraintes du déroulement du cours. L'exercice effectif du métier d'enseignant montre que ce dernier se trouve parfois confronté à des dilemmes, des impondérables et des imprévus face auxquels il doit réagir en procédant, selon sa propre appréciation de la situation, à des dilatations, des accélérations ou des pauses ;

⁹⁹Reuter, Y. & al. Op.cit., p.23.

- le pilotage spatial correspond à la situation de l'enseignant qui gère (détermine ou impose) l'espace occupé par les élèves en classe, qui autorise ou non les déplacements, qui invite à la mobilité ou pas. En somme, il s'agit de tout ce qui concerne la disposition spatiale des acteurs en classe.

Le pilotage est une opération que les novices craignent énormément, car à la dynamique tranquille de la durée s'ajoute la puissance ou la possibilité de nuisance de l'instant qui peut déstabiliser et imposer le recours à des tactiques spécifiques, voire parfois insolites. Tout au contraire, les experts ont tendance à pratiquer le pilotage sans grand souci. Toutefois, cela ne signifie nullement qu'un expert réussit à coup sûr le pilotage et que le novice le rate systématiquement.

Le pilotage concerne certes le moment des interactions avec les élèves, mais il ne faudrait pas oublier qu'il y a des actions enseignantes qui lui sont liées en amont comme la planification et en aval comme le suivi ou l'évaluation. A ce propos, D. Bucheton affirme que :

« Le pilotage ne correspond pas seulement à la planification préalable, mais à la gestion du temps et de l'espace *dans le mouvement de l'action* ; il relève d'« un art du tempo mais aussi de la dramaturgie scolaire » (Bucheton, 2006).

Cette idée de dramaturgie nous fait penser à un théâtre où des acteurs jouent des rôles pour faire évoluer l'action.

3.2 L'atmosphère : ce tout qui a l'air de rien

Mot qui a l'air de rien, l'atmosphère est pourtant l'objet de plusieurs sciences telles que la physique, la chimie, la climatologie et la météorologie. Ces sciences se sont attelées depuis fort longtemps, chacune selon leur prisme, à saisir la teneur de cette vaporeuse et impalpable matière. D'origine grecque, ce mot est formé d'« *athmos* » qui signifie vapeur et de « *sphaira* », l'ancêtre de « sphère ». Avant d'être emprunté par la pédagogie et la didactique pour décrire « l'air qui règne en classe », ce mot désignait d'abord, selon *Le Petit Robert*, la « couche d'air qui entoure le globe terrestre ».

En didactique, le concept d'atmosphère est associé à l'espace intersubjectif ou à l'environnement sensible dans lequel s'organise et se joue la rencontre des acteurs de l'enseignement-apprentissage. Dans cette acception, l'atmosphère semble intimement liée aux

dimensions relationnelles et affectives de l'interaction didactique, dans la mesure où les participants à cette interaction se trouvent confrontés à une situation variable à plusieurs inconnus qu'ils ont à gérer ou à des défis qu'ils doivent relever ensemble ou en parallèle. Selon Jean Charles Chabanne et Olivier Dezutter, l'atmosphère renvoie, suite aux travaux de F. François (1999), à l'idée de :

« l'instauration d'un « climat de classe », d'ordre éthique et affectif. Elle conditionne l'engagement des élèves dans l'activité et nécessite de la part de l'enseignant la gestion de la relation d'attention, la gestion des faces (Goffman, 1973), de l'image de soi et des autres, l'*éthos* (Maingueneau, 1991 ; Jorro, 2002). »¹⁰⁰

A ce propos, le terme qui nous paraît le plus pertinent lorsqu'il s'agit de traiter de l'atmosphère en classe est celui de *pathos*¹⁰¹. En effet, si la relation pédagogique est gouvernée, dans le contexte scolaire, par le souci prégnant du savoir et les contraintes formelles et conventionnelles de la raison, de la loi et de la discipline, il n'en demeure pas moins qu'elle reste fortement tributaire des stratégies de gestion de l'affectivité, de la sensibilité et de l'émotion en classe. En tant que sphère hautement sensible où se nouent et s'organisent entre les actants de la relation pédagogique, l'atmosphère peut se décliner au travers de nombreuses formes d'intervention ou attitudes positives de l'enseignant vis-à-vis de ses apprenants tels la motivation, les encouragements, la préservation des faces, la dédramatisation de l'erreur ou, au contraire, négatives comme l'excès d'autorité, le découragement, les réprimandes, les sanctions, voire parfois la culpabilisation et la stigmatisation.

Convaincu de l'importance des gestes d'atmosphère dans la mise en place d'une stratégie motivationnelle des apprenants, D. Bucheton souligne le rôle de l'émotion comme « *vecteur de la rencontre, de l'engagement, du désir, mais aussi de la peur et de l'inhibition* (Damasio 1995), (Berthoz 2003). *Tant il est vrai qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans désir, sans appétit, ni motif!* »¹⁰².

¹⁰⁰ CHABANNE, J.C. & DEZUTTER, O. (2011), « Historique de la notion de « geste professionnel », in *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*, Éditeur De Boeck Supérieur, p. 169

¹⁰¹ *Pathos* est un mot grec qui signifie « souffrance, passion, affect ». Depuis Aristote, il désigne un des trois moyens de persuasion du discours dans la rhétorique, car c'est souvent par les passions que triomphe l'éloquence.

¹⁰² Le modèle du multi-agenda, une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées (travaux de 2004-2007 de l'ERTE 40).

Afin de délimiter davantage les contours sémantiques de la notion d'atmosphère, nous sommes également tentée d'établir un rapprochement avec un autre concept que nous retrouvons dans la plupart des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni¹⁰³, à savoir celui d'«*ethos*», qui trouve son origine dans *La Rhétorique* d'Aristote « où elle prend place au sein de la fameuse triade « logos¹⁰⁴/ethos/pathos » et où il désigne les qualités morales que l'orateur « affiche » dans son discours, sur un mode généralement implicite (il ne s'agit pas de dire ouvertement que l'on est pondéré, honnête ou bienveillant mais de le montrer par l'ensemble de son comportement) afin de réussir la réussite de l'entreprise oratoire »¹⁰⁵. Selon la célèbre formule de Gibert¹⁰⁶, qui explique magistralement la logique du triangle de la rhétorique antique « *on instruit par les arguments, on remue par les passions on s'insinue par les mœurs* ». Citant à ce propos Declercq, D. Maingueneau souligne que la preuve par l'ethos mobilise « *tout ce qui, dans l'énonciation discursive, contribue à émettre une image de l'orateur à destination de l'auditoire. Ton de voix, débit de la parole, choix des mots et arguments, gestes, mimiques, regard, posture, parure, etc., sont autant de signes, élocutoires et oratoires, vestimentaires et symboliques, par lesquels l'orateur donne de lui-même une image psychologique et sociologique* » (Declercq, 1992 : 48)¹⁰⁷. Appliquée à la sphère professionnelle de l'enseignement-apprentissage, l'ethos renvoie à l'idée de ce que l'on pourrait appeler l'incarnation professorale des valeurs éthiques du métier d'enseignant. Il est en effet important de souligner que la forme de communication que propose ou impose un enseignant dans sa classe se manifeste à travers des gestes éthiques du métier, qui promeuvent et favorisent l'activité, le développement et l'autonomie de l'apprenant ou, inversement, les empêchent ou les entravent.

Force est de souligner en effet que la manière dont un enseignant gère les rapports en classe (rapports entre pairs, rapports des apprenants aux savoirs, rapports des apprenants à l'enseignant) relève tantôt de la domination et de la contrainte tantôt de la liberté et de la collaboration. Alors que les effets d'une domination asymétrique, excessive et assujettissante peuvent s'avérer souvent morbides et anti-pédagogiques, l'approche dite collaborative et

¹⁰³ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994), *Les interactions verbales*, Tome 2, Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994), *Les interactions verbales*, Tome 3, Paris : Armand Colin.

¹⁰⁴ Logos chez les grecs signifie à la fois langage et raison.

¹⁰⁵ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002), « Système linguistique et ethos communicatif », in *Cahiers de praxématique* 38, Montpellier : Pulm., 35-57

¹⁰⁶ GIBERT, B. (2004). *La Rhétorique Ou Les Règles de L'Eloquence*. Paris : Honoré champion.p.66.

¹⁰⁷ MAINGUENEAU, D. (2002), « *Problèmes d'ethos* », in *Pratiques*, n°113-114, pp. 55-67.

libératrice des énergies, quand elle n'est pas trop permissive, peut être stimulante et féconde pour les apprenants.

L'approche qui fait valoir l'idée d'un enseignement centré sur l'apprenant et d'un agir professoral fondé sur les principes de la coopération et de l'interaction fait appel à l'inventaire des gestes éthiques du métier d'enseignant, dans son acception moderne. Elle préconise ainsi de laisser à l'élève un espace libre de parole pour penser, s'exprimer, agir et se construire. Selon les adeptes de cette approche, initier l'élève à l'art de l'écoute active est non seulement une exigence d'ordre pragmatique mais aussi et surtout un ressort éthique fondamental de la profession enseignante telle qu'elle devrait s'exercer de nos jours¹⁰⁸.

Ces deux manières d'être et de faire en classe, qui relèvent de deux cultures éducatives diamétralement opposées, continuent de nos jours à nourrir les échanges et les polémiques des praticiens et des spécialistes de l'action enseignante quant à leur efficacité et productivité. Ordre ou liberté ? Sans prétendre trancher ce débat interminable, il nous semble que la réponse ne gagnerait rien à être manichéenne ou bipolaire. Ce à quoi il faudrait, nous semble-t-il, réfléchir, sans passion, c'est aux moyens pédagogiques et didactiques susceptibles d'établir un lien de jonction entre ces deux ressorts fondamentaux de l'agir professoral, de sorte qu'ils deviennent solidaires et complémentaires. Si ces conditions de mesure et de lucidité sont remplies, la question ne devrait donc plus être celle de l'ordre ou de la liberté, mais plutôt celle de l'ordre et de la liberté, ou mieux encore celle de l'ordre dans la liberté.

Dès lors, nous pouvons considérer la gestion du pathos comme faisant partie de l'éthos eu égard aux spécificités du cadre de l'action, de ses actants et de ses finalités. Une atmosphère d'échange, d'enrichissement mutuel, de partage et d'interaction, c'est ce qui, en principe, devrait régner en classe pour une optimisation du processus d'enseignement-apprentissage.

Force est de conclure enfin que le concept d'atmosphère tel que nous venons de le présenter est le fruit d'un processus de recherche interdisciplinaire relevant de

¹⁰⁸ Loin d'être figée et immuable, l'éthique du métier d'enseignant change en fonction des mutations sociales et des nouvelles missions assignées à l'école. Donnons un exemple : un maître qui maintenait ses élèves figés en classe, qui réussissait à les enrégimenter en leur inculquant sa doctrine était jadis considéré comme un enseignant qui respectait l'éthique du métier. Cette incarnation professorale du métier d'enseignant est actuellement, à l'ère de la communication, de l'échange et de la liberté d'expression, considérée comme une offense à la personne de l'apprenant et une confiscation de ses droits.

l'interactionnisme symbolique¹⁰⁹, de l'ethnométhodologie et de l'analyse de discours¹¹⁰. Ces différents éclairages permettent de rendre compte de la complexité des interactions langagières et intersubjectives en classe.

3.3 Le tissage : lier pour donner sens

Le tissage renvoie à tous les gestes professionnels par lesquels l'enseignant cherche à donner du sens à la situation et au savoir visé, et ce en signalant leur pertinence par rapport à l'ensemble de l'activité de classe ou du projet pédagogique. Ainsi défini, le tissage peut être mis en œuvre par tout geste professionnel relevant de la « recherche de la cohérence » ou de la « mise en relation » des actions et des savoirs en circulation en classe.

La notion de tissage renvoie à la capacité, tant chez l'enseignant que chez les élèves, d'articuler différents éléments, d'établir des liens, en donnant du sens aux divers apprentissages. Le tissage peut être perceptible d'un point de vue macroscopique, à partir de l'organisation des différents scénarios d'apprentissage, mais également d'un point de vue microscopique, sur de petites façons de faire souvent non perceptibles à « l'œil nu ». (Bucheton, 2009, 131).

Par ailleurs, l'intérêt du tissage réside également dans le fait de favoriser l'engagement des participants à l'interaction. S'ils sont déjà des « suiveurs » impliqués dans la tâche, le tissage renforce leur attitude et s'ils sont « décrocheurs », incapables de trouver un sens à ce qui se passe en classe, il les aide à intégrer le travail en classe et à se réengager dans l'activité :

« Ces gestes de tissage jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, de se raccrocher à ce qui se dit, se fait, d'accrocher les différentes unités de la leçon, les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école. » (Bucheton & Dezutter 2008, 43)

Il existe deux formes de tissage, interne et externe :

¹⁰⁹ Selon les interactionnistes comme Goffman, l'atmosphère intègre la notion de préservation ou de gestion de la « face ». Pour Bruner(1984), il s'agit plutôt des gestes d'enrôlement ; c'est-à-dire l'implication du partenaire dans l'interaction et le maintien de l'attention.

¹¹⁰ L'analyse de discours est une approche multidisciplinaire des sciences humaines et sociales née pendant les années 60 en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis. Elle emprunte des concepts à la sociologie, à la psychologie, à la linguistique, à la communication et à la statistique textuelle. Elle étudie, sur le plan quantitatif et qualitatif, le discours oral ou écrit sous différents angles. Elle prend en considération le contexte de son énonciation, les caractéristiques des locuteurs ainsi que l'énoncé en lui-même et fournit ainsi des résultats assez riches et variés.

- le tissage interne est un procédé didactique qui intervient lorsque l'enseignant fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance ou d'une séquence du cours et un travail passé et/ou à venir. Ce type de tissage est aussi dit tissage disciplinaire.

- le tissage externe est un procédé didactique qui peut revêtir deux formes. La première est appelée tissage interdisciplinaire et correspond aux liens qu'établit l'enseignant avec les autres matières scolaires ou disciplines. La seconde forme est le tissage hors-disciplinaire qui se déploie lorsque l'enseignant cherche à établir des connexions entre la classe et le contexte extérieur à l'école (activité sociale, culturelle, économique / expérience personnelle ou familiale...).

Il arrive aussi que le tissage reste implicite et les élèves performants et mêmes moyens réussissent à comprendre le lien entre ce qu'ils accomplissent et ce qu'ils ont déjà fait auparavant ou bien ce qui les attend. Or, les élèves en difficulté ont souvent du mal à tisser ces relations et à envisager, par voie de conséquence, l'association et l'interdépendance des étapes du travail de classe.

Le tissage montre que l'enseignement-apprentissage ne jaillit point du néant, mais qu'il s'articule sur des réminiscences de savoirs déjà effleurés ou bien ancrés. Cette idée se trouve corroborée par le sens didactique de l'acte même du tissage :

« Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. L'école très souvent sous-estime cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés. Ce qui ne pose pas problème aux bons élèves qui refont en partie eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires. Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brain-storming) pour planter le décor, construire le *milieu* d'une séance. Ainsi, les moments d'ouverture de séance, où la *mémoire didactique* (Mathéron 2000) est ravivée comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage. »¹¹¹

¹¹¹CHABANNE, J.C. & DEZUTTER, O. (dir.). (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*, Éditeur De Boeck Supérieur « Historique de la notion de « geste professionnel » p.152.

Si cette citation met en exergue le tissage qui s'effectue habituellement et le plus fréquemment en début et en fin de séance, nous signalons que ce geste peut également intervenir à n'importe quel autre moment de l'activité et chaque fois que l'enseignant le juge nécessaire et indispensable pour une meilleure efficacité et productivité du travail des apprenants en classe.

3.4 L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant

De l'avis de tous les didacticiens qui s'intéressent à l'étude des gestes professoraux, l'étayage est un concept central de l'agir enseignant. Ils s'accordent sur le fait qu'il est « l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves »¹¹².

Ce concept d'étayage, qui est en fait emprunté à Bruner, désigne toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux apprenants afin de les amener à réfléchir, à comprendre, à apprendre et à agir. Il s'agit, en définitive, d'un travail d'accompagnement et de guidance qui doit être savamment orchestré par l'enseignant, et ce afin de permettre à l'élève de se développer à tous les niveaux (savoir-faire ; savoir-être, vouloir-faire, vouloir-être, devoir faire, devoir-être, pouvoir-faire, pouvoir-être...) ¹¹³. Bruner parle, en l'occurrence, de « *scaffolding* », terme qui renvoie à deux phases différentes : la première est celle de l'aide à construire et à former en plaçant l'échafaudage nécessaire pour cette opération, la seconde phase est celle durant laquelle on devrait retirer l'échafaudage sans que la construction précédemment échafaudée ne s'écroule.

Cependant, le risque encouru lors de cette opération est de tomber, de manière contre-productive, dans le piège du contre-étayage. Ainsi, tout en croyant aider l'apprenant à évoluer, nous nous substituons à lui et nous l'empêchons, sans nous en rendre compte, de progresser et d'être autonome. Pour éviter ce piège, l'enseignant est appelé à une grande patience et maîtrise de soi ; ce qui nécessite d'être capable de contrôler sa frustration et de se retenir de trop expliquer, ou d'agir à la place de

¹¹²BUCHETON, D., et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | 2009, P. 36

¹¹³ Si l'on veut établir, pour les besoins de l'explication, un rapprochement avec l'univers théorique de la sémiotique d'A. J. Greimas, il est question ici d'un processus de construction des modalités de la compétence de l'apprenant dans la perspective de le convertir en sujet de faire agissant et performant, capable, à terme, de construire et d'écrire sa propre histoire.

GREIMAS, A.J. & COURTES, J. (1993). *SEMIOTIQUE, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.

l'apprenant. Il s'agit sans doute d'un délicat et non moins savant travail de dosage qui est lié à ce que l'on pourrait appeler l'intelligence de la situation didactique propre à chaque enseignant :

« La préoccupation centrale, qui réarticule toutes les autres, indissociablement d'ordre didactique et pédagogique, est celle qui a été appelée, d'après Bruner (1983), la préoccupation d'**étayage**. Dans la classe, la visée d'**enseignement** (de savoirs, de techniques, de postures, de culture, de valeurs...) est en principe centrale. L'action centrale de l'enseignant dans la classe vise à aider les élèves à réaliser les tâches demandées, à apprendre, à comprendre, à se comporter en élèves. [...] Il arrive que cet étayage relève du **contre-étayage** : un *geste d'impatience* par lequel le maître, dans le souci de faire avancer l'élève ou le cours, donne la réponse sans laisser le temps à l'élève ou à la classe de se mettre réellement en travail. »¹¹⁴

Les gestes d'étayage sont d'une grande diversité et varient suivant différents critères : la nature de la discipline, la nature de l'activité, le stade de l'activité, le niveau des apprenants, mais aussi l'habitus et le répertoire didactique du professeur, son style d'enseignement et les représentations qu'il se fait des savoirs, des apprenants et de sa profession. Les gestes d'étayage visent généralement un but didactique spécifique. Ils sont également considérés comme des gestes pédagogiques au sens où ils constituent l'instrument permettant de parvenir à la réalisation de ce but didactique.

A cet effet, les chercheurs en didactique ne cessent de faire l'autopsie de séquences d'enseignement en vue de mieux comprendre la dynamique des gestes d'étayage et leur impact sur la qualité des apprentissages.

Parmi les gestes d'étayage, nous citons : la reprise, la répétition, la reformulation, la paraphrase, l'explication, l'achèvement interactif, l'alternance codique et bien d'autres gestes et stratégies d'appui par lesquels l'enseignant accompagne l'apprenant en vue de réaliser une tâche.

¹¹⁴ CHABANNE, J-C. et DEZUTTER, O. (dir.). Op.cit., p.170.

3.5 L'ajustement : la théorie à l'épreuve de la pratique

Cette notion marque une avancée considérable qui témoigne de l'évolution de ce genre professionnel qu'est l'enseignement. Loin de s'inscrire dans une logique techniciste ou de se fossiliser dans le ronron des pratiques de routine, les gestes de l'enseignant gagnent à évoluer et à s'adapter aux imprévus didactiques et aux exigences nouvelles qui surgissent au moment de la réalisation du cours. L'enjeu de l'ajustement est loin d'être simple : il s'agit de répondre aux besoins réels des apprenants et de réussir à atteindre les buts et les finalités de l'apprentissage dans le contexte ô combien mouvant et imprévisible de la classe.

Selon Goigoux, les enseignants « *sont à la recherche d'un équilibre entre deux principales logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique stricto sensu) et la logique de conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements)* » (2007, p. 51). La classe se caractérise, en effet, par une sorte d'instabilité énonciative : le discours de l'enseignant renvoie à la conception polyphonique du sujet de la tradition de Michail Bakhtine¹¹⁵ dans laquelle le sujet parlant peut endosser un ou plusieurs rôle(s) énonciatif(s).

A qui s'adresse précisément l'enseignant ? En nous appuyant sur la notion du cadre interactif, nous pouvons répondre que dans son viseur de locuteur se profile l'interlocuteur-élève. Ceci étant, l'acte d'apprentissage est-il vraiment possible lorsque l'enseignant a tendance à « discourir » de manière ininterrompue et uniforme comme si

¹¹⁵ Le philosophe est théoricien de la littérature, Mikhaïl BAKHTINE, dans *La poétique de Dostoïevski*, puis dans *Esthétique et théorie du roman*, a développé un concept qui a eu un impact majeur sur le champ de la théorie littéraire et de la linguistique, il s'agit de la polyphonie, appelée aussi dialogisme. Il s'agit de cette interaction entre la voix du narrateur principal et celle des autres personnages ou entre deux ou plusieurs discours internes d'un même personnage. Ce concept permet de dépasser les discours monologiques qui tendent à masquer les conceptions divergentes d'un discours ainsi que ses diverses sources.

Dans notre cas, la polyphonie chez l'enseignant renvoie d'une part à son répertoire didactique, car, d'une part, tout ce que l'enseignant dit, fait ou décide, se nourrit d'un ensemble de ressources dont il puise et qu'il s'approprie au fur et à mesure qu'il les intègre à sa propre pratique. D'autre part, l'enseignant, en classe, énonce non seulement ce qu'il a l'intention d'exprimer mais endosse aussi les différents discours des élèves.

tous les élèves constituaient un bloc figé, homogène, abstrait et désincarné auquel un seul et unique rôle est assigné, celui d'apprenant-récepteur ?

Nous savons, de toute évidence, que la réalité de la classe est autrement plus complexe étant donné qu'elle se caractérise par des formes de glissement énonciatif, notamment quand l'enseignant passe par exemple du « vous » au « tu » pour désigner un élève en classe. Il s'agit, en effet, du passage d'un rôle énonciatif à un autre dans une sorte de « glissando énonciatif » (F. Cicurel), révélant une redéfinition des rapports et un redéploiement du jeu de rôles enseignant-apprenant.

3.6 Le style enseignant : une manière d'être et de faire en classe

Le Robert définit le style comme « la manière personnelle d'agir, de se comporter... ».

Le style d'enseignement est un concept opérationnel qui se rapporte à la manière personnelle d'un enseignant d'établir et de gérer les apprentissages et les relations avec et entre les élèves.

Le concept de style d'enseignement n'est pas nouveau. Cependant, il a beaucoup évolué au cours des cinquante dernières années et a été catégorisé de différentes façons. Le psychologue américain Kurt LEWIN (1936) qui est l'un des premiers chercheurs à aborder cette question considère que l'ensemble des comportements d'un enseignant pourrait décrire l'une de ces trois tendances :

- Autoritaire
- Démocratique
- Débonnaire

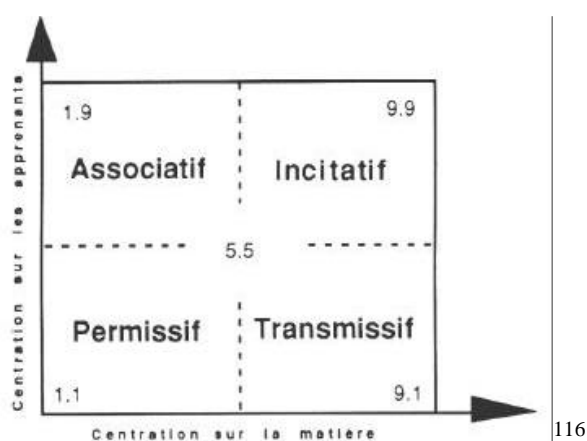
Plusieurs chercheurs ont distingué deux grandes catégories du style enseignant et leur ont attribué différentes appellations. Or, l'essentiel est que l'une renvoie au rôle dominant de l'enseignant et l'autre à la collaboration et au partage entre enseignant et apprenants.

Anderson (1943b), par exemple, propose la classification suivante :

- Enseignant dominateur
- Enseignant socio-intégratif

Des décennies de recherche ont permis à ce concept d'évoluer et au lieu de porter uniquement sur la relation enseignant-apprenant, il va intégrer le troisième pôle du triangle pédagogique, celui du savoir. Dans ce sens, après les années soixante, Therer et Willemart (1983), s'inspirant des travaux de Blake et Mouton en management (1964), ont décrit quatre styles d'enseignement qui combinent l'attitude de l'enseignant vis-vis des apprenants d'un côté et vis-vis des savoirs ou de la matière de l'autre. Ces quatre styles sont :

- Le style transmissif : centré sur la matière.
- Le style incitatif : centré à la fois sur la matière et sur les apprenants.
- Le style associatif : centré davantage sur les apprenants.
- Le style permissif : peu centré aussi bien sur la matière que sur les apprenants.



Dans les travaux de Dominique BUCHETON apparaît un ensemble de gestes professionnels qui débouche sur une classification de différentes postures des enseignants. La chercheuse définit la posture comme suit : *Une posture est un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves.*¹¹⁷

Bucheton signale dans un de ses articles qu'elle utilise le concept de posture depuis fort longtemps pour des travaux relevant de la didactique du français, (Bucheton,

¹¹⁶ Informations Pédagogiques n° 40 - Mars 1998

¹¹⁷ BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : RETZ. p.205.

Bautier 1997) et que celui-ci prend sa source dans la théorie des concepts en actes de Vergnaud (1996).

Dans le tableau suivant, nous montrons comment chaque posture structure, de manière modulaire, les divers gestes identifiés dans la matrice conceptuelle du multi-agenda.

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et Collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et Hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, Refus d'intervention du Maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation ¹¹⁸)

¹¹⁸ « Le terme secondarisation est issu des travaux de l'équipe de Bernié (2003)

Le genre premier est un genre discursif spontané, produit d'une pensée « naturelle » déterminée par la seule logique de l'action. Il met en œuvre des concepts quotidiens et est le produit de situations informelles de l'apprentissage. Le genre second marque au contraire l'entrée dans une pensée consciente, émergent comme un produit de l'action et du langage. Il met en œuvre des concepts scientifiques et est le produit de situations d'apprentissage privilégiant les interactions socio-discursives, orientées par les pratiques scientifiques. La secondarisation est le passage d'un genre à l'autre. »

BUCHETON, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, RETZ, p. 207

Magicien	Théâtralisation mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique
-----------------	---	---	-------	---------------	--

Le style enseignant a sans doute une incidence sur les apprenants et sur les apprentissages. Le choix par un enseignant d'une méthode de travail n'est qu'un élément parmi d'autres, nombreux, qui composent le style enseignant. Ces éléments sont surtout en relation avec la gestion des relations.

Toutes les recherches menées dans ce sens attestent qu'il n'y a pas de style idéal, de même qu'adopter un seul style serait contre-productif car, en classe, il faudrait savoir changer de style en fonction de plusieurs variables. Soulignons à cet égard qu'un même style enseignant peut faire appel à différentes stratégies d'enseignement¹¹⁹.

Les recherches sur l'efficacité comparée des divers styles d'enseignement restent relativement rares et limitées. A première vue, tous les styles se valent. Mais, est-ce bien exact ?

En fait, ces mesures comparatives s'appuient, le plus souvent, sur la mesure de la performance scolaire (achievement test) : on s'en tient donc aux objectifs cognitifs de niveau inférieur, sans tenir compte des changements d'attitudes. Dans ces conditions, il est vrai qu'il n'y a guère d'arguments probants en faveur de l'une ou l'autre façon d'enseigner. Alors comment choisir ?

¹¹⁹ Ne pas confondre style et stratégie d'enseignement.

-Style d'enseignement, manière particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage ;

-Stratégie d'enseignement, ensemble de comportements didactiques coordonnés (exemple : exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés. Therer J., Willemart Cl.(1984) , « Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo », in Éducation Tribune Libre, février 1984, in Probio Revue, vol. 7, n 1, mars 1984.

Quatre critères doivent être retenus :

- La nature des objectifs à atteindre ;
- Le degré de motivation des étudiants ;
- La capacité des étudiants ;
- Le style d'apprentissage des étudiants.

4. Interactionnisme et interactions didactiques

4.1 L'interaction : éléments de définition

Le terme « interaction » est composé de deux éléments « inter » et « action ».

Le premier « inter » est un préfixe qui renvoie à la notion de réciprocité, de mouvement, de va-et-vient, entre au moins deux éléments, sinon plus ; le second désigne toute opération d'un être animé ou d'une chose ou ensemble inanimé, matériel ou immatériel envisagée dans son déroulement ainsi que le résultat de cette opération.

Pour aller au-delà de ce sens commun de l'interaction qui constitue du reste un point de départ pour une connaissance globale de ce phénomène anthropologique complexe, nous devons nous appuyer sur les principes définitoires de l'action précédemment exposés, dans la mesure où ce socle théorique et conceptuel nous paraît être une bonne introduction pour définir l'interaction, à condition de l'adosser aux deux autres traits distinctifs de cette dernière, à savoir l'idée de la réciprocité et celle de l'action conjointe. Nonobstant, cela ne rend pas encore tout à fait justice à cette notion qui « *n'est pas simple mais bien complexe [...] (car elle) n'implique pas seulement l'idée pure et simple de collision et de rebondissement, mais quelque chose de bien plus profond, à savoir la modifiabilité interne des agents de la collision.* »¹²⁰

Autrement dit, le sens de l'interaction réside essentiellement dans son pouvoir transformateur et de ses agents et du monde qui les entoure.

Soulignons avant d'aller plus loin que l'interaction est loin d'être une trouvaille ou une découverte récente des sciences humaines et sociales. Écoutons ce que nous disent Robert

¹²⁰ INTERACTION, sciences humaines - *Encyclopædia Universalis*
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/interaction-sciences-humaines/>

Park et Ernest Watson Burgess à ce propos, dans leur *Introduction à la science de la sociologie*¹²¹ :

« [...] elle (l'interaction) représente l'aboutissement d'une réflexion longuement développée par les êtres humains, dans leur inlassable effort pour résoudre l'antique paradoxe de l'unité dans la diversité, de l'un et du multiple, pour trouver loi et ordre dans le chaos apparent des changements physiques des événements sociaux – et pour découvrir ainsi des explications au comportement de l'univers, de la société et de l'homme. »¹²²

Faut-il rappeler, par ailleurs, que la notion d'« interaction » a aussi depuis longtemps été abordée en sciences de la nature avant de s'imposer, dans la deuxième moitié du XXème siècle, dans le champ des sciences humaines ? Elle a d'abord été adoptée par les sociologues et a ensuite progressivement investi d'autres champs comme ceux de la psychologie ou des sciences du langage.

Il est donc intéressant de savoir sous quels modes et dans quelles conditions épistémologiques ces disciplines se sont approprié cette notion en en faisant un enjeu intra- et interdisciplinaire. Comment alors l'interaction est-elle définie en sciences humaines et sociales ?

E. Goffman définit l'interaction comme suit :

« Par l'interaction (c'est-à-dire l'interaction de face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme de « rencontre » pourrait convenir aussi. »¹²³

¹²¹ PARK, R. & WATSON BURGESS, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*, The University of Chicago Press, 1st edition.

¹²² INTERACTION, sciences humaines - *Encyclopædia Universalis*

¹²³ GOFFMAN, E. (1973). (Trad.fr.). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Éd. Minuit. p.23.

L'interaction renvoie ainsi, selon ce sociologue, à tout ce qui se passe lorsque deux ou plusieurs personnes se trouvent réunies. Elle désigne une action conjointe et réciproque qui exige la présence de deux agents qui agissent et réagissent alternativement ou simultanément, en s'influçant mutuellement. C'est aussi un « événement » qui se produit en un temps et un lieu déterminés, ce qui confère à toute interaction humaine l'idée de l'unicité et de la singularité.

Force est de constater cependant que cette définition de l'interaction que nous devons à Goffman a fait l'objet de quelques critiques, dans la mesure où elle est jugée quelque peu réductrice de l'étendue de son sens.

Le sociologue ne s'intéresse en effet qu'aux interactions de face à face et néglige toutes les autres formes d'interactions différées telles la communication téléphonique et épistolaire, à titre d'exemple. Il lui a été également reproché d'avoir assimilé l'interaction à la rencontre sans considérer les confusions qu'un tel rapprochement pourrait générer.

Or, ces quelques réserves et objections formulées à l'encontre des idées de Goffman ne peuvent pas effacer le fait qu'il s'agit indéniablement de l'un des fondateurs de la sociologie interactionniste. En tirant profit de ses apports et en essayant d'investir les blancs et les points aveugles de sa théorie de l'interaction, ses successeurs ont réussi à établir d'autres critères de définition de l'interaction ayant trait au lieu, à l'unité thématique, au schéma participationnel, etc.

Rappelons enfin que l'action humaine couvre un large spectre de formes de manifestations allant du simple regard qui désire, reproche ou interdit, jusqu'à la construction d'un édifice par la force physique ou la réalisation d'un consensus grâce aux compétences oratoires. Nous en déduisons alors que l'interaction, tout comme l'action, peut porter sur le dire ou sur le faire, les deux étant des actions singulières ou conjointes.

Par conséquent, on distingue généralement deux grandes catégories d'interactions entre les humains :

- des interactions verbales qui s'appuient sur la langue et comprennent différentes formes d'échanges linguistiques comme le dialogue, la conversation, le débat, l'entretien et autres ;
- des interactions non verbales qui renvoient à l'usage d'un autre code que la langue comme le geste, le mouvement, la mimique, le regard, l'attitude, etc.

Eu égard à l'importance du langage chez les humains en tant qu'identifiant ontologique, ainsi qu'à sa capacité à modeler et à remodeler leur vie et relations, les interactions verbales ont fait l'objet de recherche de plusieurs branches des sciences humaines qui versent toutes dans un courant de recherche interdisciplinaire connu sous le nom de l'interactionnisme. Ce dernier s'intéresse à l'observation, la description et l'analyse des interactions effectives, plus particulièrement orales, qui se déroulent dans des situations déterminées avec des participants et un cadre clairement identifiés. A ce propos, Charaudeau et Maingueneau soulignent que « *l'approche interactionniste a mis l'accent sur la nécessité de privilégier le discours dialogué oral, tel qu'il se réalise dans les diverses situations de la vie quotidienne. C'est en effet celui qui offre le plus fort degré d'interactivité* (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 321).

Loin d'être un champ homogène, l'interactionnisme est plutôt le carrefour de théories et de démarches appartenant à différentes disciplines : sociologie, psychologie, anthropologie, sciences de l'information et de la communication, etc. Robert Vion précise à cet égard que :

« les convergences entre sciences humaines reposent sur l'existence d'une tradition pluridisciplinaire dont l'une des origines demeure l'anthropologie américaine. Aujourd'hui, la connaissance se joue au niveau de la coordination de toutes ces recherches et l'enjeu, pour chaque discipline, consiste à s'inscrire dans ce débat pour lequel les frontières se déplacent et les compétences s'additionnent. Cette pluridisciplinarité implique que chaque discipline définisse une spécificité et, de manière paradoxale, respecte l'apport des autres tout en ayant la possibilité d'intervenir sur le terrain. A l'emprunt gadget des époques antérieures succède la discussion généralisée. »¹²⁴

Quels sont alors les différents courants qui ont contribué à l'émergence et au développement de l'interactionnisme ?

4.2 Les fondements de l'interactionnisme

L'interactionnisme est né de la contribution de plusieurs champs de recherche en sciences humaines et sociales qui s'intéressent à l'action et à l'interaction humaines, surtout

¹²⁴ VION, R. (2000). *La Communication verbale*. Paris : Hachette supérieur. p. 17.

sous leurs formes verbalisées. Il s'agit pour nous de mettre l'accent sur les soubassements théoriques et méthodologiques disséminés dans la sociologie, la psychologie et la linguistique ayant donné naissance à ce courant qui continue encore à nourrir des recherches dans différentes disciplines.

4.2.1 Les courants d'appartenance sociologique

4.2.1.1 *La phénoménologie*

Fondée au début du XX^{ème} par Edmund Husserl, la phénoménologie (du grec : phainómenon, « ce qui apparaît » ; et lógos, « étude ») est un courant philosophique qui étudie les phénomènes et les expériences vécues non par souci de la description de ce qui se dévoile mais pour comprendre la transcendance de la constitution des phénomènes et du monde. Face au subjectivisme et à l'irrationalisme du début du XX^{ème} siècle, la pensée de Edmund Husserl évacue les questions traditionnelles portant sur l'existence et le destin pour élaborer une philosophie dominée par la volonté de charpenter les sciences humaines autour de bases solides.

Dans le domaine de la sociologie, Schütz s'inscrit dans la lignée de Husserl et développe une sociologie phénoménologique ayant vocation à étudier des phénomènes concrets pour élucider ce qui les sous-tend et les fonde.

A la subjectivité de l'action et des interactions humaines, ce sociologue substitue l'intersubjectivité qui est le fondement de toute interaction et qui ne peut être appréhendée « objectivement », en dehors d'un travail sur les représentations :

« On parle d'intersubjectivité dès que l'on se réfère aux univers de connaissances, ou aux images auxquelles les protagonistes réagissent, qu'il s'agisse d'images d'eux-mêmes, de leurs partenaires ou de la situation. La communication se déroule ainsi sur un fond d'imaginaire que les sciences sociales se sont efforcées d'appréhender avec le concept de représentation. »¹²⁵

¹²⁵ Ibid. p.47.

Le terme « représentations¹²⁶ » renvoie en effet à plusieurs phénomènes :

- Des « savoirs communs partagés »
- L'image de soi, des autres, de la situation
- Des règles et des normes de comportements

L'apport de la phénoménologie de Schütz est incontestable quant à la question de l'intersubjectivité. Ainsi, face à ceux qui pensent que les faits concrets relèvent d'un univers objectif où les significations sont pré-structurées et indépendantes de tout élément culturel ou discursif, Schütz oppose les arguments suivants :

- a- Les faits concrets ne sont pas aussi objectifs qu'on pourrait le penser parce qu'ils dépendent de notre perception et de la façon dont nous les recevons :

« Ce qu'on appelle les faits concrets de la perception courante ne sont pas si concrets qu'il n'y pourrait paraître. Ils recèlent déjà des abstractions d'une nature hautement sophistiquée, et nous devons tenir compte de cette situation sous peine de voir le concret là où il n'est pas. (Schütz 1987 : 8) »¹²⁷

- b- De cette première idée découle une seconde. Pour un même fait, les sujets n'accordent pas la même importance aux mêmes détails. Un même élément n'est pas perçu d'une manière identique par deux êtres différents qui ne le voient pas sous le même angle, ne serait-ce que parce qu'il n'occupe pas exactement le même espace. Cependant, le sujet a généralement tendance à vérifier sa perception du monde par un processus intersubjectif qui aboutit à une régulation de sa perception subjective. Autrement dit, la

¹²⁶ En psychologie sociale, les représentations occupent une position prépondérante. Si la conception sociologique aborde les représentations en termes d'idéologie, la phénoménologie, ou tout simplement l'ethnologie, les traite en termes de connaissances ou d'abstractions et la psychologie sociale en termes d'appropriation cognitive. Quel que soit l'angle sous lequel nous concevons les représentations, celles-ci restent au cœur de toute communication même si elles sont souvent implicites et rarement explicables ; ce sont des éléments infra-conscients.

Les représentations font l'objet de différentes tentatives de théorisation. Ainsi, la notion de « savoirs communs partagés », « préalables culturels », « pré-supposés culturels », « background » recèlent aussi la notion de « représentations ».

¹²⁷

phénoménologie replace la subjectivité individuelle dans un cadre intersubjectif et donc social.

Cette conception de la subjectivité dans l'intersubjectivité représente une sorte de glissement du sujet psychologique vers le sujet social.

4.2.1.2 *L'ethnométhodologie*

Ancien étudiant de Schutz, Harold Garfinkel, sociologue américain d'origine canadienne, est considéré comme le fondateur de l'ethnométhodologie, vers les années 50 du siècle passé. Sur le plan méthodologique, H. Garfinkel préconise de décrire les méthodes utilisées par les individus pour entreprendre les actions sociales. Il s'agit précisément d'observer et de comprendre de quelle façon les activités ordinaires réelles des membres d'une société sont réalisées. Cette description et analyse permettent, d'une part, d'accéder à ce qui est « tenu pour acquis » [taken for granted] et sur lequel les actions quotidiennes des individus sont fondées et, d'autre part, d'identifier la manière dont les individus appartenant à un groupe social établissent des catégories au cours et à partir de leurs échanges et de leurs activités sociales.

Cette démarche constitue, en effet, un véritable retournement de perspective par rapport à l'analyse formelle. Ainsi, l'ethnométhodologue évite l'induction, dans la mesure où elle ne cherche pas à observer l'extériorité des phénomènes pour les lire en fonction des concepts stabilisés dans la discipline et de les ranger dans des catégories de pratiques conventionnelles, mais s'intéresse à découvrir de l'intérieur la manière dont se construisent et se fabriquent les caractéristiques observables d'un phénomène. Ceci nous amène à préciser que l'ethnométhodologie emprunte des concepts à la phénoménologie de Wittgenstein, Husserl, Schütz, Goffman, etc.

Une autre originalité de Garfinkel tient au fait qu'il renverse le paradigme théorique de la sociologie, et ce en concevant le social non pas comme un ordre préexistant ou un effet de structures établies qui conditionnent l'action des individus, mais plutôt comme le produit de l'action et de l'interaction quotidiennes et continues de ceux-ci.

Ce courant de sociologie accorde un intérêt particulier au langage et le considère comme le fondement des actions et des interactions humaines. C'est dans ce contexte qu'un

courant d'analyse conversationnelle est apparu et s'est imposé au sein de l'ethnométhodologie.

4.2.1.3 *L'analyse conversationnelle*

La conversation que tiennent les individus entre eux dans une société donnée est une instance de base de la vie sociale, dans la mesure où cette dernière a besoin, pour être, de l'établissement de liens via le langage entre ses membres. L'analyse conversationnelle, développée par Sacks et Schegloff, à partir des années 60, s'intéresse à ces échanges de parole entre les individus ainsi qu'aux principes et rites qui les réglementent et les régissent : les règles de distribution de la parole entre les participants, les tours de parole, les procédures récurrentes qu'ils utilisent pour entamer, maintenir ou clore une conversation, l'ordre co-élaboré par les participants (la séquentialisation), la rétroaction, etc.

L'analyse conversationnelle est construite sur la micro-analyse de conversations réelles et spontanées, indépendamment de leur contexte, pour montrer que les unités qui les composent peuvent se retrouver ailleurs, dans une autre forme de conversation. Il s'agit de s'intéresser à la manière dont les participants à une conversation structurent leurs échanges, organisent les réparations et gèrent les ruptures ainsi qu'aux différentes unités qui composent la conversation : paire adjacente, échange, module, séquence, etc. Le principe de l'interaction est ici fondamental, car en son absence, tous ces éléments ne peuvent pas être appréhendés.

4.2.1.4 *L'ethnographie de la communication*

L'ethnographie¹²⁸ de la communication est un autre courant sociologique fondé par Hymes qui prend davantage appui sur les traditions anthropologiques que sur les échanges linguistiques. Ainsi, Hymes préconise d'étudier le fonctionnement du langage en situation, en se focalisant sur les « événements communicatifs ». Le modèle SPEAKING¹²⁹ qu'il a

¹²⁸ L'ethnographie est une méthode en sciences sociales dont l'objet est l'étude descriptive et analytique sur le terrain des mœurs et des coutumes de populations déterminées. (Autrefois axée sur les populations « primitives »)

Attention : ethnologie : étude de type formel réflexif // ethnographie : de type pratique.

¹²⁹ Ce modèle est une de ce qu'il considère comme étant les composantes principales de toute interaction. Il se décline en huit éléments que nous aborderons en détail dans le point réservé à l'évolution des théories de la communication : **setting** (cadre), **participants**, **ends** (finalités), **acts** (actes), **key**(tonalité), **instrumentalities** (instruments), **norms** (normes), **genre** (type de l'activité langagière).

développé inspire les chercheurs qui se penchent sur la description et l'analyse des données situationnelles.

Par ailleurs, dans le large champ de l'ethnographie de la communication se démarque un co-fondateur de la branche, Gumperz, qui a dédié ses premiers travaux aux phénomènes relatifs à l'alternance codique ou le code « switching ». Ce dernier consiste à passer d'une langue à une autre au cours d'un même échange ou énoncé. Gumperz préconise de partir de la situation de communication pour observer la façon dont l'événement de communication est interprété par les acteurs et, ce faisant, déceler les indices qui les amènent à le faire. C'est donc une approche interactionnelle et interprétative des phénomènes de la communication qui se construit fondant ainsi ce qui sera appelé une sociolinguistique interactionnelle.

4.2.1.5 La microsociologie de Goffman

C'est une autre branche de la sociologie qui a fortement contribué à l'édification de l'interactionnisme. Elle est appelée microsociologie car elle abandonne les études statistiques qui portent sur une large population ainsi que les phénomènes de masse concernant tous les individus en société, pour se consacrer aux petits groupes, considérés comme des microsociétés, tels la famille, les élèves dans une classe ou les collègues dans un milieu professionnel.

La microsociologie emprunte des ressources théoriques à la phénoménologie et s'inscrit dans la lignée de l'ethnométhodologie, sauf qu'elle englobe des approches dites d'interactionnisme symbolique que nous ne retrouvons pas chez les ethnométhodologues.

Erving Goffman, le sociologue américain qui a jeté les jalons de ce courant, a mené à ses débuts une recherche ethnographique auprès des habitants de l'île de Unst où il s'est mis à décrire les interactions conversationnelles de face-à-face entre les habitants, observées directement lors de parties de cartes ou de billard, de soirées dansantes et autres activités proposées à l'hôtel où il s'installait. A partir de ce travail fait en immersion, Goffman a développé toute une théorie de l'interaction assez riche et originale. Cette théorie est à la fois enracinée dans l'observation directe et analytique, tout en étant multidisciplinaire car elle réduit les frontières entre le psychologique et le social, entre l'individu et la société. A ce travail consistant et fondateur d'une nouvelle perspective en sociologie, s'ajoutent d'autres recherches à travers lesquelles Goffman a pu développer sa théorie de l'interaction.

Les aspects les plus saillants de l'analyse de l'interaction qui sont abordés dans l'œuvre foisonnante et assez hétéroclite¹³⁰ de Goffman sont :

- Les rituels : le sociologue décrit plusieurs rituels qui apparaissent pendant l'interaction mais, selon lui, la règle fondamentale que doit respecter tout individu est de préserver sa face et celle de ses partenaires.
- Les cadres participatifs : il est essentiel de prendre en compte la situation globale où se déroule une interaction en vue de mieux comprendre le fonctionnement de la communication.
- La représentation dramaturgique : la vie sociale est une scène, les individus qui y sont les acteurs jouent leurs rôles et offrent à leur public ce qu'ils croient attendu d'eux.

En somme, malgré l'apparent éclatement des travaux de Goffman sur l'interaction, un dénominateur commun les traverse en contribuant ainsi à leur remembrement : il s'agit de l'ordre de l'interaction qui est l'objet central et récurrent de la théorie de l'interaction de Goffman, qui a eu un écho impressionnant dans différents champs des sciences humaines et sociales.

4.2.1.6 *La psychosociologie ou le sujet selon Mead*

Les écoles américaines (le fonctionnalisme, l'interactionnisme symbolique ou l'ethnométhodologie) ont une conception particulière du sujet que l'on retrouve chez le psychosociologue Mead, de l'école de Chicago.

Ce que l'on appelle le sujet peut être présenté selon un triptyque : « le soi », le « moi » et le « je ». Pour Mead

« la Conscience, l'Esprit, les soi, les moi, les je, les Autrui, la Raison ne sont pas des substances, mais des fonctions naissant dans le processus social (Gurvitch, in Mead 1963 :VII). »¹³¹

¹³⁰ Les ouvrages les plus cités de Goffman ont les suivants : *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, trad. d'A. Kihm. *Façons de parler*, Paris, Minuit, Paris, Minuit, 1981, trad. d'A. Kihm. *Les moments et leurs hommes*, Paris, Minuit, 1988 (dont un chapitre célèbre « L'ordre de l'interaction pp. 186-230)

¹³¹ VION, R. (2000). *La Communication verbale*. Paris : Hachette supérieur. p. 34

Le soi est un produit de la vie sociale qui se constitue dans et par la communication. Avec la notion du soi, le sujet devient un objet pour lui-même construit par l'attitude des autres qui se manifeste à travers la communication. Le soi est ainsi un fragment de l'individu qui se construit dans l'échange ; ainsi, « *on ne communique jamais à partir d'un moi substantiel identique à lui-même en toutes circonstances.* »

Il est donc nécessaire de passer par une mise en scène, d'où le recours dans ce champ disciplinaire à des concepts de dramaturgie ou de figuration. Nous jouons donc des rôles et, pendant ce jeu, nous tenons à préserver la face : cette image que les autres ont de nous.

Le rôle, c'est « *une sorte de programme culturel de nature cognitive destiné à faciliter la gestion d'un type d'échange [...] cette notion implique un social tout puissant, déterminant l'action des sujets au point d'en faire les objets passifs d'un système.* »¹³²

La face est du côté de la psychosociologie, le rôle est du côté de la socio-cognition et les deux notions sont deux aspects complémentaires d'un même phénomène. On ne reconnaît donc le sujet qu'à travers les rôles qu'il joue et les masques qu'il porte pendant l'action et l'interaction.

« Ce n'est probablement pas un hasard historique que le mot « personne », dans son sens premier signifie un masque [...] En ce sens, et pour autant qu'il représente l'idée que nous nous faisons de nous-mêmes - le rôle que nous nous efforçons d'assumer- Le masque est notre vrai moi, le moi que nous voudrions être. A la longue, l'idée que nous avons de notre rôle devient une seconde nature et une partie intégrante de notre personnalité. (Park RE 1950 : 249-250). »¹³³

Ainsi, la communication est associable à un jeu théâtral et la vie quotidienne est une scène de théâtre où des acteurs cherchent à donner consistance à des rôles face à un public. Les sujets cherchent à faire circuler des images d'eux-mêmes : « la face ». Cette image ne dépend pas de la seule volonté de paraître du sujet mais elle est considérée par les autres, constamment remise en cause à chaque interaction, d'où l'intérêt de préserver la face et de faire « bonne figure ». Ceci explique que, dans une interaction, les partenaires cherchent à

¹³² Ibid. p. 35.

¹³³ Ibidem

atténuer, voire à neutraliser les menaces que la communication fait peser sur la face de chacun d'entre eux.

Cette approche a introduit une véritable rupture dans le champ de la sociologie, car la psycho-sociologie avant Mead fondait l'expérience sociale sur la psychologie de l'individu.

4.2.2 Les courants d'appartenance psychologique

Lorsqu'on aborde les interactions humaines, la référence majeure en psychologie est celle de l'Ecole de Palo Alto¹³⁴. C'est en effet un mouvement de pensée né au milieu du XXème siècle sans que les chercheurs qui y sont associés aient initialement l'idée de former une école quelconque et de lui donner un tel nom. Il s'agit en effet d'un ensemble de chercheurs de divers horizons scientifiques qui, étudiant chacun un phénomène humain, se sont retrouvés en train de jeter les jalons d'une approche innovante qui a bouleversé les paradigmes jusqu'alors adoptés en sciences humaines et sociales.

Ces chercheurs se sont en effet inspirés de l'œuvre de Gregory Bateson qui, par un rapprochement de différentes disciplines de recherche, notamment l'anthropologie, la psychiatrie et les sciences de la communication, a développé, au sein d'un groupe de recherche à Palo Alto, l'idée suivant laquelle les comportements pathologiques ne sont pas uniquement en rapport avec un dysfonctionnement de l'individu, mais elles sont aussi et surtout le résultat d'un dysfonctionnement du système dans lequel celui-ci est pris. Vus sous cette perspective, les troubles du comportement communicatif des individus sont généalogiquement liés à la société dans laquelle ils vivent.

Les chercheurs appartenant à cette Ecole ont ainsi construit une approche de la communication à visée thérapeutique, dans la mesure où elle a été initialement développée pour aborder la communication des schizophrènes. Cette approche a considérablement chamboulé la conception de la psychothérapie, car non seulement il s'agit d'agir sur l'individu mais aussi sur ses relations avec son environnement (thérapie familiale, thérapie de couple...).

¹³⁴ L'Ecole de Palo Alto désigne un groupe informel de chercheurs dans la petite ville éponyme de la banlieue de San Francisco. Ils ont participé à une dynamique insufflée par Gregory Bateson, anthropologue américain qui s'intéresse aux relations interpersonnelles. Selon lui, un groupe maintient son équilibre grâce à l'adaptation permanente de chaque élément à ses homologues et à son environnement et aux négociations ; l'échange entre ses membres est prédéterminé par le passé relationnel des participants.

Le premier axiome de l'école de Palo Alto est celui selon lequel « on ne peut pas ne pas communiquer », même lorsque nous ne sommes pas dans l'action communicative proprement dite. Il suffit d'un vis-à-vis, d'un côtoiement, d'une interjection pour être en communication. Même lorsqu'on ne parle pas, l'enchaînement de nos actions se fait suivant des opérations cognitives supposant l'existence d'un discours intériorisé (pensée et langage) que Bakhtine substitue à la notion traditionnelle de « conscience ».

Cette approche innovante met l'accent sur un ensemble d'éléments que l'auteur de *L'Analyse des conversations* résume en ces trois points :

- l'importance de la multicanalité ;
- la distinction, dans une situation de communication, entre « contenu » et « relation », car en communiquant, non seulement nous échangeons des informations, mais aussi nous tissons des relations.
- la notion de « double contrainte » qui peut accompagner toute relation ou communication humaine. Cette notion est étroitement liée à celle de « l'injonction paradoxale », les deux pouvant provoquant un trouble chez le sujet cogitant, parlant ou agissant.

L'école Palo Alto a fini par mettre en place des élaborations théoriques et des applications pratiques qui ont remarquablement fécondé différentes branches des sciences humaines et sociales. Ses apports pour le domaine de la communication réside dans :

- le primat de la relation interpersonnelle sur l'individualité ;
- la valeur communicative associée à tout comportement humain ;
- le fait que tous les phénomènes humains s'apparentent à un vaste système de communication.

4.2.3 Les courants d'appartenance linguistique

Longtemps reconnue comme science descriptive tournée vers l'analyse immanente¹³⁵ de la langue en elle-même et pour elle-même, la linguistique s'est tournée depuis les années 70 vers l'analyse d'une langue in situ, dans la diversité des situations réelles et des usages

¹³⁵ Il s'agit là de ce que l'on appelle le positivisme pour ne pas dire le logocentrisme. C'est la langue envisagée en elle-même et pour elle-même, la production des inventaires, le principe de l'immanence...

individuels. C'est ainsi que la parole humaine, naguère refoulée et oblitérée par le projet saussurien, reconstitué *post mortem* par ses épigones, afin d'instituer la linguistique en science, s'est repositionnée au cœur des préoccupations des chercheurs en sciences du langage.

Les phénomènes de la communication et de l'interaction, les dimensions sociales, culturelles et situationnelles qu'implique le recentrage sociolinguistique des années soixante a en effet orienté la linguistique vers le traitement et l'analyse de la communication, et ce en l'inscrivant dans un paysage pluridisciplinaire au carrefour de plusieurs sciences humaines : anthropologie, sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, etc.

L'histoire de la linguistique est jalonnée d'emprunts faits à d'autres autres disciplines¹³⁶. Dans ce cadre, nous rappelons l'influence de la psychologie béhavioriste sur la théorie linguistique de Blofel et de la philosophie cartésienne sur la grammaire générative de Chomsky, etc. Ces emprunts conceptuels ont pour but le développement de la discipline de la linguistique qui a vu naître au sein de son champ de recherche différentes approches des phénomènes langagiers, notamment la pragmatique, les théories de l'énonciation et les actes de langage.

4.2.3.1 *La philosophie du langage*

Pour ce qui est de la pragmatique, certaines approches se sont cantonnées dans une tradition qui consiste à n'analyser les activités communicatives qu'en termes de proposition ou de phrase et en travaillant sur des exemples théoriques non authentiques même quand elles invitent à replacer le langage dans son contexte.

La théorie des actes de langage développée par John Austin puis par John Searle, tous les deux philosophes du langage, représente une réorientation¹³⁷ de la réflexion linguistique par le fait que le langage ne dit pas seulement mais il fait et fait faire¹³⁸. Le langage s'inscrit donc dans l'action. Dire quelque chose, c'est non seulement produire des énoncés constatifs,

¹³⁶ La linguistique a, à son tour, influencé les autres disciplines.

¹³⁷ La pragmatique prend racine dans les travaux d'Austin qui a remis en question la tradition dans laquelle il a été éduqué et selon laquelle le langage sert principalement à décrire une réalité qu'il appelle péjorativement « l'illusion subjective » : vrai ou faux

¹³⁸ Cela renvoie à ce que Jakobson appelle la fonction conative du langage.

qui décrivent le monde et qui sont soumis aux critères du vrai et du faux, mais aussi performatifs, qui accomplissent des actions. Un acte de langage, quel qu'il soit, a un prérequis, un corps (une réalisation), un but (une intention) et un effet.

Plus tard, Austin abandonne cette opposition entre les énoncés constatifs et ceux performatifs pour élaborer une seconde classification qui répartit les actes de langage en trois catégories :

- actes locutoires que nous effectuons dès que nous disons quelque chose qu'elle ait ou non une signification ;
- actes illocutoires que nous réalisons en disant quelque chose qui produit une signification ;
- actes perlocutoires que nous accomplissons par le fait d'avoir dit quelque chose et provoqué une conséquence.

La typologie des actes de langage telle qu'elle est proposée par John Searle (1982) constitue à son tour une avancée dans l'analyse du langage, car elle rend explicites des notions implicites dans les travaux d'Austin. En plus, Searle conçoit une taxinomie des performatifs qui permet de décrire et de classer les énoncés de manière plus précise. Il s'agit en effet des assertifs (assertion, affirmation ...), des directifs (ordre, demande, conseil ...), des promissifs (promesse, offre, invitation ...), des expressifs (félicitation, remerciements ...) et des déclaratifs (baptême, nomination ...).

La détermination de la signification d'un acte nécessite la prise en considération du contexte linguistique et extralinguistique (spatio-temporel et relationnel), ainsi qu'un exercice d'interprétation qui intègre l'aspect conventionnel du langage.

Une autre réalité a sensiblement reconfiguré le champ de la linguistique, il s'agit de l'importance de plus en plus accordée aux données authentiques, d'où une centration sur l'oral dans différents contextes et situations. C'est dans cette perspective que Kerbrat Orecchioni a mentionné dans *Les Interactions verbales* que le travail sur les corpus est ce qui donne vie aux études aux sciences du langage et permet d'analyser, de comprendre des phénomènes de communication et de résoudre les problèmes qui persistent ou surgissent dans ce domaine.

4.2.3.2 La pragmatique

D'autres approches s'apparentent plutôt à un champ pluridisciplinaire, et c'est le cas des travaux de K-Orecchioni ou de Pierre Bange, qui empruntent des procédés à des disciplines voisines. C'est ainsi que l'on a vu apparaître dans leurs travaux des concepts issus de l'interactionnisme symbolique de Goffman, de la phénoménologie de Schütz et de l'ethnométhodologie de Gafinkel. Ces branches mises en connexion permettent d'aborder ce que l'on appelle « les analyses conversationnelles ».

Ainsi, dans la continuité de ses travaux (*L'implicite et L'énonciation*, à titre d'exemple), K-Orecchioni mobilise les acquis de la linguistique énonciative (le cadre contextuel), de la théorie des actes du langage (l'unité fondamentale de tout échange) et de l'analyse du discours (la reconnaissance des unités phrastiques) pour élaborer les bases théoriques et les outils permettant la description et l'analyse des interactions verbales et fonder ainsi une approche interactionniste qu'elle définit comme une pragmatique qui peut être résumée comme suit : « *Parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* »¹³⁹

Le travail de la chercheuse sur les interactions prend la forme d'un ouvrage à trois tomes, devenu une référence dans le domaine, *Les interactions verbales*.

4.2.3.3 Les théories de l'énonciation

Les premières approches énonciatives ayant introduit la notion de sujet parlant dans la théorie linguistique apparaissent à travers les travaux de Bakhtine (l'énonciation monologue et le « subjectivisme individualiste »). Toutefois, « le sujet parlant », jumelé au concept du « co-énonciateur », a peu à peu, orienté la linguistique, et plus précisément l'approche énonciative, vers les problèmes et les phénomènes relatifs à l'interlocution. Progressivement, l'interlocution sera abordée du côté de l'action (activité langagière) ; ce qui aboutira à des travaux sur la co-activité des énonciateurs.

Le dialogisme

Avec Bakhtine, l'expression se débarrasse de la tutelle interne et individualiste pour s'inscrire dans sa matérialité déterminée par le monde extérieur. Pour lui, « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais bien au contraire, c'est l'expression qui

¹³⁹ K-Orecchioni, C. Op.cit., p.17

organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation. » (Bakhtine 1977 : 122-123). Il ajoute que « le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas l'intérieur, mais l'extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu. » (177 : 134).

L'énonciation pour Bakhtine est un dialogue. Or, il serait réducteur de considérer le mot dans son acception étroite qui renvoie à un échange verbal à haute voix entre deux personnes placés face à face, car même la production écrite ou monologale est considérée comme dialogique¹⁴⁰ dans le sens où tout discours écrit appartient à une communication sociale ininterrompue qui commence en aval et se poursuit en amont de ce discours :

« ... le discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion idéologique à grande échelle : il répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et les objections potentielles, cherche un soutien, etc. Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication ininterrompue. [...] (Bakhtine 1977 : 136) (de même que) toute production, fût-elle monologale, est dialogique en son principe dans la mesure où elle est déterminée par un ensemble de productions antérieures, se présente nécessairement comme une parole adressée, répond à des attentes, implique des efforts d'adaptation et d'anticipation et peut s'intégrer dans le circuit du dire et du commentaire. »¹⁴¹

Le langage serait ainsi, selon Bakhtine, une sorte de « reprise-modification » de ce qui est antérieur à l'individu et qui ne pourrait exister en dehors d'une réalité sociale qui le crée,

¹⁴⁰ Cette citation, qui appartient à Alain Rabatel, apporte des précisions au sens du mot dialogisme et aux nuances entre des termes qui lui sont voisins « Tout en partant de la même remise en cause de l'unicité du sujet parlant, le dictionnaire des Termes et concepts pour l'analyse du discours définit le dialogisme comme la « capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une (ou plusieurs) autre(s) voix qui le feuilletent énonciativement » (2001, p. 83). Bres, à travers l'opposition dialogal/dialogique, distingue le dialogue externe (le « dialogal ») du dialogue interne (le « dialogique »), un même locuteur faisant entendre d'autres voix dans son discours, soit par « dialogisation interdiscursive » (déjà dit, intertextualité), soit par « dialogisation interlocutive » (anticipation d'un dire), soit encore par « auto-dialogisation » (2001, p. 84). Ces phénomènes de feuilletage des voix interviennent autant en contexte dialogal que monologal. S. Moirand, 2002, pp. 176-177, qui signe l'article « dialogisme » dans le Dictionnaire d'analyse du discours, rejoint pour l'essentiel la présentation de Bres»
RABATEL, A. (2006). « La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine », *Revue Romane*, John Benjamins Publishing, 41 (1), p.61.

¹⁴¹ Vion, R. Op.cit., p. 31.

le façonne, le perpétue, le modifie et l'investit de plusieurs données et représentations. Une telle conception du langage nous amène à rappeler le concept de l'intertextualité (Julia Kristeva) selon lequel le texte, aussi novateur et original qu'il soit, demeure la somme de plusieurs autres textes qui le précèdent et à laquelle se rajoute la sensibilité de son auteur, c'est-à-dire les effets de son interaction avec le monde qui l'entoure.

La co-énonciation :

La théorie énonciative de Culioli stipule qu'un sujet quel qu'il soit est à la fois producteur et interprète des messages qui s'échangent. Ce qui nous amène à parler plutôt de co-énonciation à chaque fois qu'il y a énonciation.

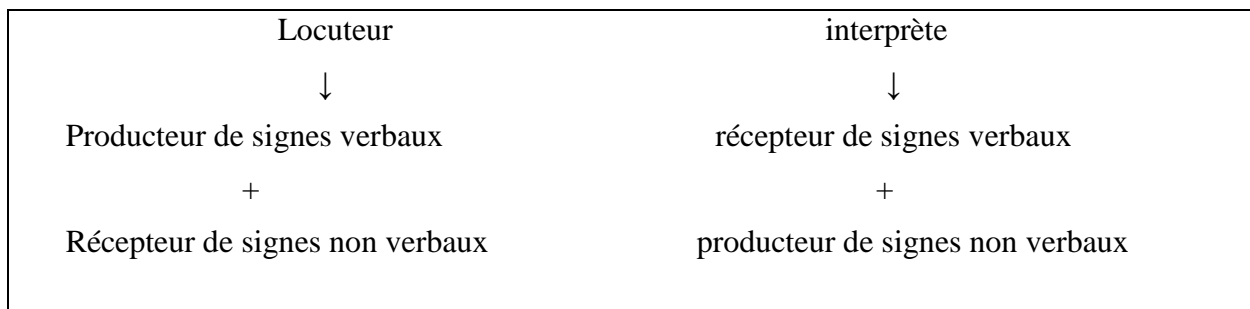
Du côté du locuteur, l'interprétation est double, car d'une part, le sujet interprète, contrôle tant qu'il peut en permanence sa production discursive. Il vérifie au fur et à mesure qu'il s'exprime que ce qu'il dit et fait est adéquat à son système de référence, aux enjeux de l'interaction. Cela se fait de manière intuitive et se manifeste à travers les autocorrections. D'autre part, il imagine l'interprétation que ferait son interlocuteur afin d'y adapter ses propres procédures de régulation et d'anticipation.

Nous sommes donc dans une sorte d'intersubjectivité de la communication qui est la résultante d'une auto-adaptation et adaptation à l'autre. Pouvant être contradictoires, ces dernières provoquent automatiquement chez les interlocuteurs une sorte de calcul interprétatif portant sur les systèmes de références en présence et sur les images identitaires de chacun.

S'agissant du destinataire, il importe de signaler qu'il est au même titre producteur de message. D'un côté, il simule l'acte de production du locuteur pour pouvoir concevoir et comprendre son système de référence et ses intentions ; de l'autre, il intègre des contenus à son propre système de référence en les reformulant afin de les rendre compatibles avec sa grille de référence. En effet, la réception, c'est-à-dire la compréhension et l'interprétation d'un message, passe nécessairement par la reformulation et l'adaptation permanente du destinataire au destinataire. Une reformulation qui n'est pas toujours verbalisée mais qui traverse l'esprit. Ce processus correspond à ce que Roulet appelle la co-construction progressive de la référence ou de négociation.

Tout sujet en interaction devient ainsi, à la fois, producteur et interprète, mieux dire encore, co-producteur et co-interprète pour insister sur cette dimension participative et cette

responsabilité partagée de la production et réception des énoncés. Cette situation peut être schématisée comme suit :



Le principe de coopération de Grice et les maximes qui le composent constituent une véritable avancée dans le champ de la linguistique. Selon Grice, la communication est régie par « un principe de coopération » entre les interlocuteurs et des « maximes conversationnelles ». En effet, le destinataire identifie l'intention de communiquer du locuteur et s'attend à ce que ce dernier suive certaines règles. Il se met alors à faire des inférences. Il s'agit du principe de coopération construit à la base de maximes classées en quatre catégories :

- maximes de quantité, ne dire ni peu ni trop ;
- maximes de qualité, ne pas dire ce que l'on croit être faux ou ce dont on manque de preuves ;
- maxime de relation, être pertinent ;
- maxime de manière, être clair, bref et ordonné afin d'éviter toute ambiguïté.

Ces maximes ont beaucoup servi dans l'analyse de discours.

La linguistique, souvent centrée sur l'analyse interne et l'étude des dichotomies langue/parole ou compétence/performance, est amenée à intégrer progressivement :

- La dimension culturelle, la conventionalité ou les conditions de réussite des actes de langage (relations entre langue et culture, une analyse contextuelle des productions linguistiques)
- Le sujet parlant et la fonction interlocutive de l'énonciation.

4.3 L'évolution des théories de la communication : vers la dynamique de l'interaction

La communication a fait l'objet de nombreuses modélisations théoriques qui tentent, chacune à l'aune des soubassements épistémologiques qui lui sont propres, de préciser ses agents, de déterminer ses modalités et de comprendre ses impacts sur l'individu et sur la société. Les différentes théories de la communication se fondent principalement sur les avancées réalisées en sciences humaines et sociales, dont nous venons d'aborder quelques aspects dans les points précédents.

4.3.1 La théorie mécaniste du reflet : transmission et linéarité

Le langage est un outil de communication véhiculant une expérience déjà préformée en dehors de lui (fonction de la représentation). Dans ce sens, la communication est ramenée à des propriétés dénotatives se focalisant sur le message ou sur la transmission d'informations. Il est question ici d'une conception réductrice du langage et de la communication humaine qui recèle une part non négligeable du structuralisme.

Selon cette théorie, le sens est d'abord localisé dans le message et les acteurs de la communication sont extériorisés des processus de production et d'interprétation même s'ils participent à son élaboration. Ensuite, quels que soient les acteurs et les situations, un message a toujours un même sens. De plus, on considère qu'un message exprime explicitement l'intention du locuteur, ce qui conduit à considérer que le sujet locuteur serait parfaitement conscient de ce qu'il communique et parvient à tout expliciter. De cette conception découle l'image d'un sujet qui est à la fois singulier et universel.

Cette conception de la communication a donné lieu à des modèles appelés « techniques », car ils sont axés sur les problèmes relatifs à la transmission des signaux et à la qualité de la réception. Ces modèles qui sont apparus au milieu du XX^{ème} siècle et traitent aussi bien la communication interindividuelle que celle de masse.

Le modèle de référence est celui de Shannon et Weaver (1945) qui considère « *la communication [...] comme le transfert d'un message à partir d'une source vers un destinataire sous la forme d'un signal, codé par l'émetteur et décodé par le*

récepteur, qui peut être affecté par des phénomènes parasites appelés « bruits ». »¹⁴².

Dans la même période, d'autres modèles ont eu un effet dans le domaine ; citons en particulier celui de Harold Lasswell (1948), en rapport avec la communication de masse et qui se présente comme une série de questions appelées les « cinq w »¹⁴³. L'apport principal de ce modèle est d'avoir mis l'accent sur l'effet et la finalité de la communication.

Mais en dépit de leurs relatives différences, ces modèles continuent néanmoins à aborder les situations de communication de manière abstraite, loin de toute contextualisation.

A cet égard, le modèle de Riley et Riley (1959) est considéré comme plus avancé, car il intègre la notion de contexte social à toute situation de communication.

Somme toute, le problème que posent tous ces modèles est qu'ils sont linéaires dans la mesure où l'information circule principalement de l'émetteur vers le récepteur, ce qui ne peut être en effet qu'une image tronquée et artificielle de la réalité.

Avec cette théorie, nous retrouvons aussi toute une tradition philosophique avec ses valeurs de vérité, supposant l'existence d'un modèle préformé, structuré indépendamment du langage.

« Cette théorie implique que le sens soit une propriété directe du message faisant abstraction des acteurs, des situations interactives, des habitudes culturelles de dire et de faire, des présupposés et des implicites de la communication. Le langage serait de ce fait assimilable à un code explicite, conception qui n'est plus prise en compte de nos jours. »¹⁴⁴

Cette extériorité du sens et sa limitation à la dénotation ont entraîné une « chosification » de la signification et une confusion entre signifiant et référent, entre signification et description

¹⁴² Picard, D. (1992). « De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles ». In: *Communication et langages*, n°93, 3ème trimestre 1992. p.70

DOI : <https://doi.org/10.3406/colan.1992.2380>

¹⁴³ Le modèle de Laswell est conçu en anglais. Ainsi, les « 5 w » désignent les initiales des interrogatifs suivants : 5W (**W**ho say **W**hat to **W**hom in **W**hich channel with **W**hat effect ?)

=> Qui dit Quoi à Qui par Quel canal et avec Quel effet ?

¹⁴⁴ VION, R. Op.cit., p. 24.

de l'objet. Or, « *La réintroduction des acteurs, avec tout ce que cela implique de capacité d'action, ne saurait se satisfaire de concevoir la langue comme un outil simple et passif.* »¹⁴⁵

Les modèles linguistiques les plus marquants sont ceux de Roman Jakobson (1963) et de Hymes (1962). Aux trois éléments de base qui sont l'émetteur, le message et récepteur, Jakobson ajoute trois autres : le contexte/référent, le code et le canal/contact.

A ces six composantes de son modèle, il associe six fonctions du langage : expressive, conative, poétique, référentielle, métalinguistique et phatique.

Jakobson explique comme suit la logique de son modèle :

« Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie [...], contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal soit susceptible d'être verbalisé ; ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire[...]; enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une conversion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication. »¹⁴⁶

L'introduction du paramètre du code dans le schéma de Jakobson a permis de convoquer celui du canal qui est une liaison physique ou matérielle et une connexion psychologique (s'écouter, chercher à se comprendre ...). Le contexte, quant à lui est tout aussi important parce qu'il oriente la communication et attribue au message telle ou telle signification. Jakobson a ainsi tenté de dépasser la vision abstraite et mécaniste de la communication.

Par ailleurs, même si ce modèle ne représente pas clairement le feed-back, son auteur y fait allusion en affirmant que l'attitude active du destinataire fait de lui un émetteur d'un autre message en concordance avec le premier. C'est au courant de l'ethnographie de la communication que revient le mérite d'avoir mis en place une approche pragmatique des

¹⁴⁵ Ibid.

¹⁴⁶ JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, trad. Paris, Minuit, pp. 213-214.

interactions langagières replacées dans leur contexte social. Les représentants les plus illustres de ce courant sont J. Gumperz et de D. Hymes. Ce dernier a instauré le modèle SPEAKING (1962 puis remanié en 1972), avec ses huit composantes :

- La situation (settings) : correspondant au cadre, moment et lieu d'un échange.
- Les participants, le destinataire et le destinataire ainsi que tous ceux qui assistent à l'échange et qui influencent son déroulement soit directement soit indirectement.
- Les finalités (ends) : renvoyant à la fois aux objectifs-intentions et aux objectifs-résultats.
- Les actes : (acts sequences) : désignant le contenu du message et sa forme.
- Le ton (keys) : c'est l'accent, la tonalité qui marque l'échange et qui l'oriente vers tel ou tel sens.
- Les instruments (instrumentalities) : désignent les canaux de la parole.
- Les normes (norms) : il s'agit là aussi bien des normes d'interaction (tours de parole, formules d'adresse ...) que des normes d'interprétation se basant sur des habitudes culturelles.
- Le genre (gender) : c'est la catégorie formelle du message (poème, lettre, article, conférence ...).

Si Hymes reprend certains éléments du modèle de Jakobson, c'est dans la perspective de les élargir et de les développer en y ajoutant d'autres paramètres. Nous pouvons prendre à titre d'exemple la notion de finalités qui inclut la fonction conative tout en la dépassant largement.

Force est de conclure que même si ces modèles linguistiques offrent une vision plus riche de la communication que celle proposée à travers les modèles techniques, il reste bien des aspects et des dimensions de la communication qui leur échappent et qui méritent d'être abordés et éclairés.

4.3.2 La théorie mentaliste : le mythe cartésien de l'intériorité

Il s'agit de la communication comme expression subjective d'une volonté consciente. Ainsi, toute réalité devient une construction de l'esprit, une interprétation passant par des

filtres de perception résultant des apprentissages passés et des motivations présentes. Dans ce sens, Myers et Myers (1984 : 34) affirment que :

« L'environnement dans lequel nous vivons est uniquement le nôtre. Notre vision du monde nous appartient parce que nous l'avons créée et construite à partir de ce que nous avons sélectionné, organisé et interprété des simulations venant de l'extérieur. »¹⁴⁷

Pour Robert Vion, les problèmes apparaissent dès que les faits sont exprimés en termes de subjectivité plutôt que d'intersubjectivité et il émet l'hypothèse suivante : si l'individu construisait isolément sa propre réalité et organisait le monde pour lui-même, dans ce cas, nous aurions un univers constitué de sphères individuelles et la communication serait la rencontre de subjectivités autonomes. Or, avec une telle conception, il n'y aurait plus de vie sociale.

Ces conceptions corrigent l'excès d'autonomie des individus par rapport au groupe. Ainsi, nous retrouvons une nouvelle approche du sujet et du social. Habermas parle dans ce sens d'une « psychologie sociale de l'identité individuelle ». Nous passons du sujet individuel au sujet social, d'où l'importance des notions de dialogisme et d'interaction.

Nobert Wiener, dans ses travaux sur la « cybernétique », a inventé une nouvelle notion en communication, il s'agit du feed-back. Ce terme, qui est souvent traduit par « rétroaction » ou « retour », envoie à la réaction du récepteur au message de l'émetteur. Il faut dire que cette notion a permis de s'acheminer de la communication vers l'interaction et de passer ainsi d'un processus linéaire à un processus circulaire ou en spirale :

« Le principe de causalité circulaire suppose donc qu'un même comportement puisse être à la fois envisagé comme stimulus provoquant les réactions du partenaire et comme réponse à un comportement antérieur à celui-ci. Une telle conception amène à considérer que la source et le destinataire sont en fait des « émetteurs-récepteurs » exerçant des fonctions différenciées mais non clivées. »¹⁴⁸

¹⁴⁷ VION, R. Op.cit., p. 26.

¹⁴⁸ Ibid.p.72

Cette nouvelle génération de modèles de la communication néglige cependant la nature du message dans la mesure où elle le présente comme un tout abstrait et quelque peu désincarné.

4.3.3 Du télégraphe à l'orchestre

L'Ecole de Palo Alto, qui s'inspire de l'épistémologique, du théorique et du méthodologique de l'œuvre de Bateson, remplace la théorie du message par la théorie du comportement ; ce qui conduit nécessairement à abandonner le logocentrisme de la centration sur le langage. En effet, la communication interindividuelle n'y est plus seulement une alternance de deux comportements successifs avec échange de position émetteur / récepteur. Il s'agit plutôt d'un locuteur qui s'adapte constamment à son interlocuteur et anticipe ses réactions. Il n'y a pas successivité d'actions individuelles autonomes, mais actions conjointement construites avec un « programme culturel intériorisé », sauf qu'on n'est pas toujours conscients de ce programme :

« Ce modèle de la communication n'est pas fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong- un émetteur envoie un message à un récepteur qui devient à son tour émetteur, etc., mais sur la métaphore de l'orchestre. La communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant qu'il le veuille ou non [...] Chacun joue en s'accordant sur l'autre. Seul un observateur extérieur, c'est-à-dire un chercheur en communication peut progressivement élaborer une partition écrite, qui se révèlera sans doute hautement complexe. (»¹⁴⁹

Ce modèle appelle, selon Vion, deux interprétations de la part d'un chercheur en sciences humaines :

- une interprétation systémique suivant laquelle les règles de cette partition invisible constituent les éléments d'un système qui gouverne nos activités ;
- une interprétation ethnométhodologique mettant l'accent sur le travail conjoint par lequel les sujets s'accordent l'un sur l'autre.

¹⁴⁹ Ibidem

5. Les interactions didactiques

Les travaux des interactionnistes portent sur différentes situations de la vie des individus et des groupes, Néanmoins, nous sommes tenue de distinguer en premier lieu les interactions quotidiennes et personnelles des interactions professionnelles et institutionnelles.

Ainsi, dans le vaste champ de l'analyse des interactions, la communication didactique, avec tout ce qu'elle présuppose comme enjeux socio-psychologiques et ce qu'elle peut générer comme flux interactionnel entre les partenaires, constitue un nouveau champ de recherche qui traite des interactions de classe.

Quels sont alors les traits caractéristiques des interactions didactiques et quels concepts et notions convoquer pour en rendre compte afin de mieux les décrire et les comprendre ?

5.1 Le rapport de places : le jeu des chaises communicantes

Le rapport des places en classe est étroitement lié au statut des participants et aux rôles que leur donne l'institution.

En situation didactique, les statuts sont institutionnalisés et les rôles prédéterminés. Cependant, force est de préciser que le rôle va au-delà du statut¹⁵⁰, c'est une sorte de concrétisation du statut qui peut être étendu, rétréci ou obliéré, ne serait-ce qu'occasionnellement, en fonction des repositionnements des participants à l'interaction et aux spécificités réelles de la situation didactique.

Les participants à l'interaction didactique sont depuis longtemps divisés en deux camps : l'enseignant d'une part, les apprenants de l'autre.

La relation entre ces deux participants est sans doute hiérarchique et non égalitaire, car les interactions de classe sont dites de tutelle. L'enseignant, étant un expert prend à sa charge

¹⁵⁰ La notion de *statut* renvoie à un ensemble de positions sociales assumées par un sujet.

« La place qu'un individu donné occupe dans un système donné sera nommé statut (status) par rapport à ce système. Dans d'autres recherches sur la structure sociale, le terme de *position* [...] a été utilisé dans un sens très voisin ... » (Linton 1977 : 71) in Vion, R. Op.cit., p. 78.

Selon Linton, une personne n peut parler que d'une seule position statutaire appelée *statut actuel*, les autres positions non actualisées dans une situation ou interaction constituent des *statuts latents*.

l'accompagnement et la formation des apprenants. Il planifie et pilote les apprentissages, initie et gère les interactions de classe, aide les apprenants, les motive à s'engager, évalue leur besoins et prestations, etc. C'est lui qui est responsable, devant l'institution, de la réussite ou de l'échec de l'enseignement-apprentissage et de la réalisation des objectifs tracés dans le cadre des programmes officiels. Dans une configuration asymétrique et verticale, l'institution confère à l'enseignant une position « haute » alors qu'elle assigne à l'apprenant une position « basse ». L'une des premières conditions pour adhérer au cadre didactique est d'accepter le statut et les rôles institutionnels. Ainsi, cette relation asymétrique impose que l'apprenant accepte sa position « basse » sans que cela soit dégradant ou vexatoire, la classification hiérarchisante étant la résultante naturelle d'une relation supposée disproportionnée savoir/non savoir et pouvoir /non pouvoir.

En revanche, entre les apprenants s'établit une relation horizontale, dans la mesure où ils sont, en principe, tous habilités à participer aux interactions de classe, qu'ils ont des compétences et des besoins proches, qu'ils cherchent à atteindre les mêmes objectifs et qu'ils sont tous, en classe, soumis aux mêmes règles et contraintes. Toutefois, ce cadre institutionnel et référentiel de départ n'interdit pas pour autant à certains apprenants de se repositionner autrement quand ils réussissent à se distinguer parmi les pairs. Une telle situation peut amener l'enseignant à accorder à l'apprenant qui accomplit de manière optimale ses rôles, en honorant son « métier d'élève », un statut sensiblement supérieur à celui de ses camarades ; il peut à titre d'exemple lui déléguer, en signe de confiance et de reconnaissance, certains de ses rôles pour susciter en classe une sorte d'émulation favorisant ainsi les interactions et les apprentissages.

A cet égard, l'observation de la dynamique interactionnelle en classe montre clairement que les interactions didactiques découlent d'une part de la complémentarité et de la coopération entre les participants, tout en se nourrissant, d'autre part, des désirs latents ou affichés de compétition ou de rivalité entre les acteurs.

Le rapport de place peut être en effet, déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants (fournisseur/client, médecin/malade, maître/élève) ou par leur identité sociale (parent/enfant, homme/femme) ; mais il est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre

(dominant/dominé, demandeur, conseiller ??, séducteur/ séduit...) (Marc & Picard1989 : 46) ¹⁵¹

Il convient cependant de ne pas dichotomiser à outrance l'externe qui correspond au rapport de places fixé par l'institution et l'interne qui renvoie au rapport de places émanant du positionnement réciproque des sujets lors du déroulement d'un échange, étant donné que le flux interactif permet aux interactants d'occuper plusieurs places successivement.

5.2 Le cadre interactif : l'esprit des lois

Le cadre interactif est défini par R. Vion comme un espace social où se déroule une interaction finalisée à but externe. C'est un cadre dans lequel les interactions sont formelles, dans la mesure où elles se déroulent suivant un nombre de paramètres prédéfinis.

Les paramètres externes sont le cadre institutionnel auquel s'adosse ces interactions didactiques. C'est en effet l'institution qui fixe le nombre, le statut et les rôles des participants, détermine les conditions de déroulement des interactions et définit les finalités auxquelles elles devraient aboutir. Vue sous cette perspective, la classe se présente comme un univers soumis aux prescriptions d'une institution de tutelle qui délimite l'espace de déroulement des interactions, fixe le calendrier et les rythmes scolaires, impose un cadre curriculaire, exige des évaluations et attend des résultats à la hauteur des moyens et des ressources investis.

Bien qu'il ne soit pas dans l'air du temps de l'affirmer, il nous semble qu'il serait intéressant de considérer ces aspects institutionnels moins comme des contraintes ou des entraves auxquelles les acteurs seraient assujettis que comme des organisateurs des activités didactiques et un garde-fou contre d'éventuels dérives ou une tendance à l'anarchie et à la dispersion. « Cela va sans dire mais cela va encore mieux en le (re-)disant » : en dépit des changements spectaculaires du monde moderne, l'idée de l'école garde encore sa quintessence d'antan. Sa mission ou sa vocation première est toujours celle d'être l'institution permettant à un Etat ou à une communauté de mettre en œuvre sa politique de l'éducation et de la formation à travers des programmes et des curricula.

¹⁵¹ Cité par Vion, R. Op.cit. p.107.

5.3 L'espace interactif : Un lieu d'orchestration polyphonique

Si le cadre interactif appartient à une configuration en grande partie élaborée par l'institution, l'espace interactif, quant à lui, se construit à tout moment de l'échange dans et par les activités discursives, c'est ce qu'on appelle aussi « relation ».

Aux paramètres externes qui délimitent le cadre des interactions didactiques s'ajoutent d'autres paramètres internes relatifs à la gestion du temps et de l'espace en classe, aux modes et aux règles de la circulation de la parole entre les participants, à la gestion des apprentissages, des faces et des relations intersubjectives, ainsi qu'aux contenus et thèmes abordés en classe :

« ... quel que soit le poids des déterminations sociales « extérieures » à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la co-activité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller. »¹⁵²

Cet espace qui s'édifie à travers la relation sociale et interlocutive entre les partenaires fait écho, selon R. Vion, au principe goffmanien suivant lequel :

« Ce sont les sujets, par leurs attitudes et leurs productions langagières, (qui) définissent les situations dans lesquelles ils communiquent. Cette idée débouche sur la position ethnomédologiste voulant que les sujets ne soient pas les simples applicateurs d'un ordre préétabli mais contribuent, par leurs actions quotidiennes et leurs « conversations » à construire l'ordre social effectif. Ces activités de définition, qui ne sont pas pleinement conscientes, permettent aux sujets de négocier les types d'interactions au sein desquels ils évoluent. »¹⁵³

Par ailleurs, loin d'être homogène, l'espace interactif se caractérise par une organisation complexe qui provient, entre autres, de la multicanalité et de la multiplicité des voix en circulation en classe dont le nombre peut être supérieur aux participants étant donné que chacun de ces derniers incarne à lui seul plusieurs voix. Les notions d'implicite culturel

¹⁵² Ibid. p. 112.

¹⁵³ VION, R. (1996), « L'analyse des interactions verbales », in *La construction interactive des discours de la classe*, Les carnets du Cediscor 4 (coordination : Francine Cicurel, Eliane Blondel), Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 21.

et de représentation ont leur mot à dire dans la construction de l'espace interactif ; d'où l'impérieuse nécessité de gérer efficacement tous les paramètres de l'interlocution en classe.

5.4 Finalités de l'interaction didactique

Si les échanges quotidiens qui se déroulent en famille ou entre amis ne tendent pas forcément vers un but préalablement fixé, l'interaction didactique, quant à elle, est une opération finalisée qui se solde par des gains et/ou des pertes¹⁵⁴ symboliques. Ces finalités sont de deux types : interne et externe.

La finalité interne correspond à la réalisation des activités de classe et à l'appropriation par les apprenants des différentes formes de savoirs qu'ils devraient maîtriser au bout d'un cycle d'apprentissage (une séance, un module, un projet pédagogique, une année scolaire, un cycle d'enseignement...), à travers l'établissement d'un échange ritualisé et régulé qui se tient dans les normes du contexte et de la situation.

La finalité externe des interactions didactiques est de faire évoluer les compétences de l'apprenant et de l'amener à forger sa personnalité et à entreprendre sa formation personnelle et intellectuelle en vue d'acquérir un profil correspondant aux exigences de la société et du monde dans lesquels il évolue (efficacité, adaptabilité et flexibilité).

5.5 Aspects de l'organisation interactionnelle

En vue de décrire les interactions et de les analyser, il a été important de concevoir une architecture générale qui permette de découper une interaction qui s'étale sur une certaine durée en épisodes.

¹⁵⁴ Dans le domaine de la connaissance, la notion de perte n'est pas équivalente à une désappropriation des savoirs, car c'est l'un des rares domaines où le don ou le partage contribue au gain de l'interlocuteur sans que cela ne porte atteinte au capital intellectuel du locuteur. Par conséquent, nous concevons la perte comme une stagnation des savoirs après le déroulement d'un enseignement-apprentissage, dans la mesure où cette opération devrait en principe déboucher sur une augmentation, aussi légère soit-elle, des savoirs de l'apprenant, sinon elle aurait en grande partie échoué.

5.6 Les unités de l'interaction

Les interactionnistes proposent différents modèles taxinomiques pour découper l'interaction en rangs. Ainsi nous retrouvons la taxinomie proposée par l'Ecole de Genève qui décline l'interaction en quatre rangs (l'interaction ou l'incursion, l'échange, l'intervention et l'acte de langage), celle proposée par K-Orecchioni, avec cinq rangs, (aux quatre précédents, elle ajoute la séquence qu'elle situe entre l'interaction et l'échange) ainsi que la taxinomie à six rangs conçue par Robert Vion (il rajoute un rang intermédiaire entre l'interaction et la séquence qu'il appelle le module).

L'observation des interactions de classe nous a amenée à opter plutôt pour la taxinomie adoptée par K-Orecchioni, car nous estimons qu'elle présente l'intérêt de pouvoir s'appliquer au cas de l'interaction didactique :

- **L'interaction** : pour des raisons opérationnelles et pratiques, une interaction est souvent considérée comme une unité « de premier rang », cependant, R. Vion remet en question cette définition qui implique qu'une interaction ne saurait s'intégrer dans un ensemble plus vaste. Or, selon lui, toute interaction s'inscrit dans un ensemble qui existe bien avant elle et qui la conditionne et détermine : il s'agit de l'histoire interactionnelle, une interaction n'étant généralement pas un « instant autonome ».

- **La séquence** : il s'agit d'« *un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique.* »¹⁵⁵. De cette définition présentée par C. K-Orecchioni se dégagent deux constituants majeurs de la séquence :

- Un constituant thématique : il s'agit de l'unité thématique dont le rôle est d'assurer la cohérence de la séquence interactionnelle.

- Un constituant fonctionnel : nous parlons de séquence d'ouverture ou de clôture pour désigner des moments distincts de l'interaction tout en en étant partie intégrante en même temps. Nous parlons aussi de séquence latérale lorsqu'un enseignant, par exemple, suspend l'interaction principale qui porte sur l'activité de classe pour gérer un malentendu ou une incompréhension qui gênent le déroulement normal de l'interaction principale.

¹⁵⁵ K-Orecchioni, C. op.cit., p.218.

En ce qui concerne ces deux constituants, R. Vion pense que :

« On peut [...] avoir des séquences fonctionnelles et des séquences thématiques, avec la possibilité pour certaines d'être les deux à la fois. Il semble, toutefois, nettement plus facile de définir la séquence comme une unité fonctionnelle que thématique. »¹⁵⁶

Ce point de vue du chercheur résulte, en effet, de la difficulté de cerner le thème dans une interaction, dans la mesure où un thème se décline en plusieurs sous-thèmes, ce qui pose le problème de la délimitation thématique (continuité et discontinuité).

- **L'échange** : C'est « une unité dialogale minimale » (Vion 92 :160) qui se compose des interventions des interactants. L'intervention, quant à elle, est considérée comme « *la plus grande unité monologique*¹⁵⁷ *de l'interaction* » (Vion 92 : 169). Elle peut être initiative ou réactive ou les deux à la fois et est formée d'un acte de langage ou de plusieurs actes de langage successifs.

5.7 La gestion des tours de parole

En classe, les participants doivent en principe respecter les règles d'allocation. Généralement, c'est l'enseignant qui désigne l'élève qui intervient pour éviter que les échanges en classe ne se transforment en conversations latérales, multiples, à thèmes éclatés. La prise de parole en classe est donc ritualisée :

« En dépit de son apparent désordre, l'interaction est organisée. Le partage de la parole s'effectue selon un principe général : « chacun son tour ». Il est garanti par des règles d'alternance, présentées dans Jacks, Schegloff et Jefferson (1974). »¹⁵⁸

Loin de toute anarchie, les interactions de classe se composent de tours de parole qui doivent respecter les règles d'allocation et qui peuvent se composer d'un mot, d'une phrase ou de plusieurs. Parmi ces tours de parole, on distingue généralement des « tours pleins » et des « tours régulateurs », souvent brefs.

¹⁵⁶ Vion, R. Op.cit., p. 154.

¹⁵⁷ Ibid. p.169.

¹⁵⁸ TRAVERSO, V. (2007). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin, p.30

Cependant, il arrive des fois que la règle d'allocation de la parole soit ébranlée. Nous nous retrouvons ainsi devant des cas complexes comme la co-locution, la pluri-locution ou les interactions duelles.

5.8 L'engagement des participants

Dans une situation didactique, tous les participants sont censés manifester leur engagement dans les interactions qui se déroulent en classe. Cet engagement, Véronique Traverso l'explique comme suit :

« Etre engagé dans une interaction signifie que l'on y maintient une certaine attention intellectuelle et affective. Chacun connaît d'ailleurs des cas où, malgré un désintérêt profond pour ce qui se passe et l'envie grandissante d'aller « voir ailleurs », cette obligation l'emporte et l'on s'acquiesce avec patience de son devoir d'engagement manifesté. Dans d'autres situations encore, un défaut de manifestation de l'engagement pourra valoir des remontrances au distrait. »¹⁵⁹

L'engagement en classe est donc une obligation qui relève à la fois de l'ordre de l'éthique de classe et d'une nécessité didactique qui fait que nul enseignement-apprentissage n'est possible sans une implication effective des participants et une détermination réelle à faire avancer ensemble les interactions de classe.

Néanmoins, il arrive que l'un des participants prenne du retrait, volontairement (bavardage, désintérêt) ou involontairement (endormissement, attention flottante, ennui, décrochage) et se situe à la marge des interactions. Une telle posture est généralement problématique, car même quand elle n'est pas immédiatement sanctionnée, elle finit par installer celui qui l'adopte dans une forme de marginalisation ou d'exclusion qui risquent de brouiller son statut et de menacer sa face. De surcroît, le désengagement d'une partie des participants aux interactions de classe risque de produire un effet de contamination qui peut se manifester à travers une désaffection par rapport aux rôles que l'on est censé jouer au sein du groupe.

¹⁵⁹ Ibid. pp. 16-17.

Ainsi, parmi les participants aux interactions didactiques, nous trouvons des membres engagés et d'autres qui le sont moins ou pas du tout, ces derniers influencent tout de même les interactions de classe.

Les participants à l'interaction didactique peuvent manifester leur engagement à travers un hochement de tête, une posture physique alerte, un regard attentif ou de courtes réalisations verbales qui témoignent d'une écoute active de part et d'autre. Cependant, ces manifestations restent insuffisantes car l'engagement aux interactions didactiques s'exprime surtout à travers la participation à la réalisation des tâches et la participation à l'échange. Ces propos de Roland Viau corroborent ce que nous avons affirmé :

« L'engagement cognitif implique que les élèves n'aient pas seulement l'intention de s'investir dans une activité pédagogique, mais également qu'ils passent à l'action ».¹⁶⁰

5.9 Interactions didactiques et histoire interactionnelle

Si l'interactionnisme cherche à étudier les phénomènes dans leurs réalisations effectives, la notion d'histoire interactionnelle nous permet de sortir d'une conception statique et synchronique de l'interaction. L'histoire interactionnelle de l'enseignant comme celles des apprenants se constitue, quant à elle, diachroniquement de l'ensemble des interactions auxquelles ils ont participé ou assisté et dont ils gardent plus ou moins conscience.

Au fil des jours, des semaines et des mois, les participants à l'interaction capitalisent des expériences qui les marquent et forgent leur comportement interactionnel. De ce fait, il serait artificiel de considérer une interaction didactique de manière « mécaniste », en dehors de toute historicité. Autrement dit, il est réducteur de concevoir un épisode interactif comme un phénomène isolé et sans liens narratifs, discursifs et thématiques avec les autres épisodes du récit de classe.

¹⁶⁰ VIAU, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck, p.53.

Chapitre troisième : le texte littéraire en classe de français des théories de la lecture à l'exploitation didactique

Etant donné que la lecture est l'activité de classe sur laquelle porte notre investigation empirique et eu égard au fait que l'œuvre littéraire constitue le support principal de cette activité en classe de français au secondaire qualifiant, nous estimons opportun de définir les notions clés de lecture, de littérature et de lecture littéraire. Ce premier balisage conceptuel sera suivi d'une réflexion succincte autour des questions relatives au statut et aux conditions de possibilité d'une didactique spécifique de la lecture littéraire au sein de la didactique du français.

1. La lecture : considérations générales

1.1 La lecture comme activité intellectuelle

La lecture est une activité intellectuelle qui va de la simple identification ou du déchiffrement élémentaire d'un code jusqu'à l'opération complexe et conceptuellement outillée d'interprétation fine des textes. Cette activité couvre un large spectre de pratiques s'échelonnant suivant l'âge, les capacités cognitives, les centres d'intérêt, les objectifs, les contraintes, etc.

La lecture peut être pratiquée volontairement, sans exigence ni contrainte, comme elle peut s'inscrire dans un cadre institutionnel qui la conçoit en tant que fin en soi ou qui l'impose comme moyen faisant accéder à des savoirs savants ou vulgarisés indispensables pour la formation.

Nous proposons dans les pages qui suivent quelques définitions de la lecture qui se rattachent à la forme que revêt cette activité et/ou au cadre dans lequel elle se déploie.

1.1.1 La lecture – vocalisation

La lecture correspond d'abord à une reconnaissance visuelle d'un code et éventuellement à sa vocalisation. Quand il s'agit de lire un texte, l'identification des lettres et des mots correspond à un son. C'est la raison pour laquelle nous parlons d'une lecture

silencieuse ou d'une variante à voix haute. Dans les deux cas de figure, l'élément son est significatif, car des expériences menées en laboratoire ont montré qu'en lecture silencieuse, il se produit de temps à autre chez le lecteur une activité au niveau du larynx : le lecteur lit donc à voix basse ou inaudible, il subvocalise¹⁶¹. Quand bien même il n'y aurait pas de manifestations sonores de la lecture, face à un texte, le lecteur peut pratiquer « *la parole intérieure* »¹⁶².

Cette acception de la lecture correspond à une pratique incontournable pour tous les types et modes de lecture. C'est le niveau le plus élémentaire sans lequel aucun autre mode ou niveau de lecture n'est possible, dans la mesure où il traduit la connaissance du code.

Il faut ajouter que la lecture d'un texte, qui correspond à sa mise en voix, en plus de la capacité d'identifier les lettres et les mots, de maîtriser les règles de la lecture-oralisation, à savoir la prononciation correcte des lettres, des syllabes et des mots, les liaisons, la voix, le débit, l'intonation, la prosodie, etc.

Tous ces éléments montrent que ce mode de lecture n'est pas aussi aisé à pratiquer qu'on pourrait le supposer, surtout quand on sait que la lecture-oralisation devant un auditoire engage tout à la fois la personne et la personnalité (la face) du lecteur. Autrement dit, il s'agit d'une lecture qui syncrétise des aspects sensoriels, cognitifs et affectifs. A ce propos, beaucoup d'enseignants, faisant partie de l'échantillon de notre enquête sur l'agir professoral, témoignent de la difficulté de faire lire un texte en classe, notamment celle de langue étrangère.

La lecture vocalisation correspond des fois à ce que l'on appelle la lecture à voix haute que l'on pratique à tous les cycles d'enseignement. Si dans les premières années de l'apprentissage elle sert à s'assurer de la reconnaissance des mots, dans les cycles avancés, elle constitue plutôt un indicateur de compréhension-interprétation du texte et exprime le plaisir psycho-sensoriel du sens, du son et du rythme.

¹⁶¹ La subvocalisation est le phénomène qui consiste à prononcer mentalement les mots lus lors d'une lecture silencieuse. Ce procédé donne lieu à des avis et à des conceptions différentes. Certains chercheurs lui trouvent des vertus en considérant qu'il ralentit le temps de lecture et améliore ainsi la compréhension des textes et facilite la mémorisation. D'autres estiment plutôt que la subvocalisation n'a aucun effet ni sur la vitesse de la lecture ni sur la compréhension du texte lu ; elle leur paraît ainsi inutile (voir François RICHAUDEAU, *Méthode de lecture rapide*, Editeur RETZ, [Nouv. Ed.] 2004). Quoiqu'il en soit, les lecteurs subvocalisent, ceci est une certitude, et les études en laboratoire portant sur ce sujet continuent à se développer.

¹⁶² RICHAUDEAU, F., CLELAND DONALD, L. et SOKOLOV, A. (1972), « Recherches américaines et soviétiques sur la « parole intérieure » », in *Communication et langages*, n°16, pp 21-34

1.1.2 La lecture-compréhension

A l'étape du décodage orthographique, phonologique et morphologique, se joint ou succède le décodage sémantique ou la compréhension du texte.

Ainsi, un lecteur peut lire, c'est-à-dire déchiffrer et prononcer, des mots qu'il comprend ou qu'il ne comprend pas. Il est tout à fait évident que c'est le premier cas de figure qui est souhaité et recherché par un lecteur quel qu'il soit. Cependant, le niveau de décodage sémantique, correspondant à « un ensemble d'activités cognitives qui s'appliquent à une phrase, à un discours ou à un texte et en construisent la signification. » (Grand dictionnaire de la psychologie) peut des fois tarder à venir.

En effet, Daniel Gaonac'h et Michel Fayol¹⁶³ distinguent en effet cinq niveaux de traitement dans le processus de compréhension « littérale » d'un texte ou d'un message :

- l'identification des mots : reconnaissance des lettres et des syllabes (de l'orthographe) ;
- la reconnaissance du lexique : reconnaître le sens des mots ;
- le traitement morphologique : reconnaître les régularités morphologiques ;
- le traitement syntaxique : la détermination des catégories des mots et des structures phrastiques ;
- l'identification de la structure textuelle : le repérage des éléments qui participent à élaborer une signification (lieu, ordre chronologique, organisation logique, personnages, actions ...).

Comprendre un texte, c'est aussi établir des représentations qui sont définies par Jean François Richard comme « *des constructions circonstancielle faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques.* »¹⁶⁴. Ces constructions varient d'un individu à un autre et d'un moment à un autre.

Roland Goigoux, en spécialiste de la lecture à l'école, définit la compréhension comme « *la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.* »¹⁶⁵.

¹⁶³ FAYOL, M. & GOANAC'H, D. (dir.). (2003). *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.

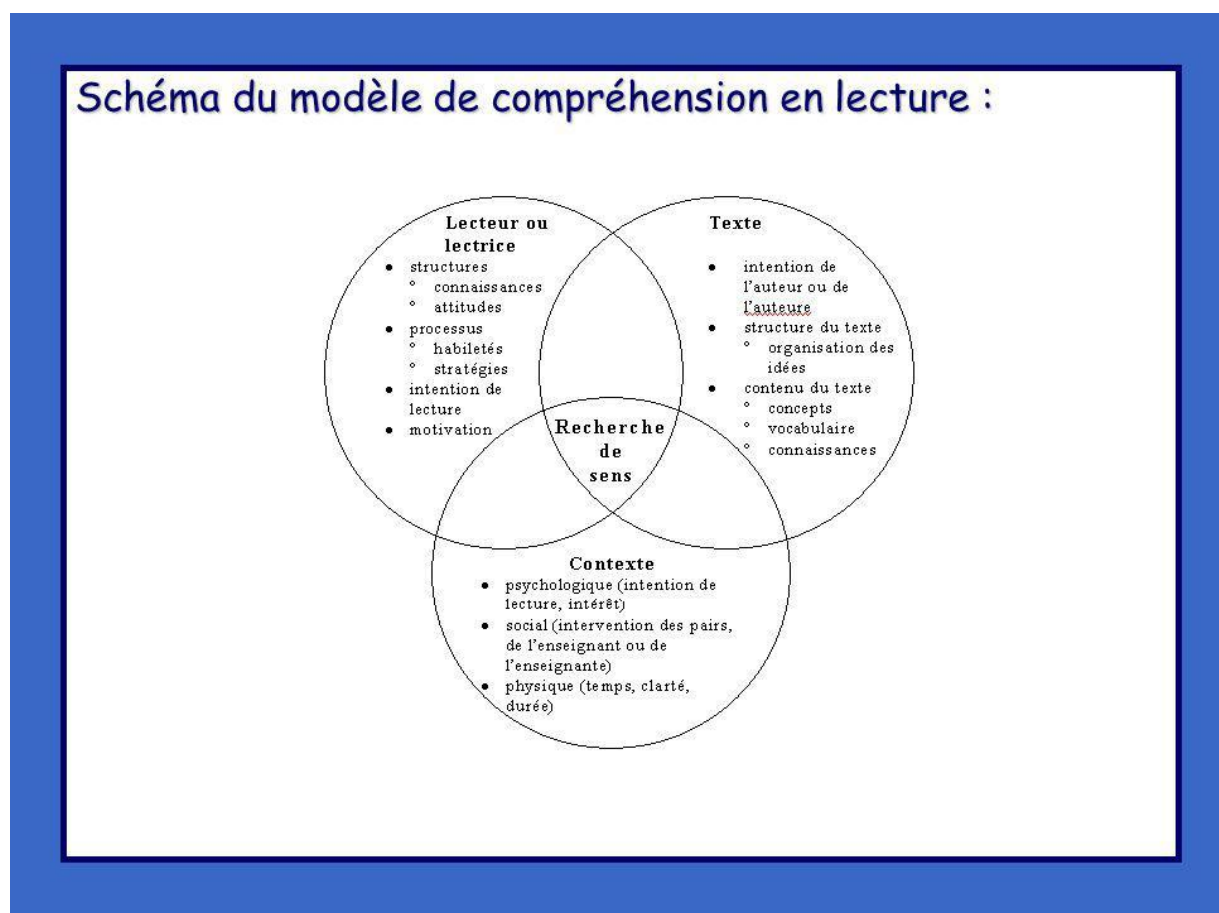
¹⁶⁴ RICHARD, J-F. (2005). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*. Paris : Armand Colin.

¹⁶⁵ GOIGOUX, R. et Cèbe, S. (2013). « Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique », *Revue de didactique et pédagogie du français*, n°58.

Selon lui, construire une représentation sémantique ou mentale d'un texte s'opère en fonction de trois éléments :

- le texte-support qui est le stimulus, son auteur, son thème, son organisation, son vocabulaire, son contenu, etc. ;
- Le lecteur : son profil, ses motivations, ses compétences et les stratégies qu'il met en œuvre pour comprendre le texte, l'intention de lecture, etc. ;
- Le contexte : temps, lieu, intérêt, partenaires, environnement, etc.

Ainsi, la qualité de la compréhension d'un texte dépend de l'interaction entre ces différents facteurs que Jocelyne Giasson représente dans le modèle suivant :



La compréhension fait appel à un large éventail de capacités et de compétences, commençant par le décodage ou le déchiffrement, passant par la compréhension du vocabulaire et des structures grammaticales et allant jusqu'à la connaissance du monde et l'établissement de connexions entre des composantes de différentes natures. Le lecteur mobilise aussi bien

des compétences cognitives que des compétences métacognitives se rapportant à sa prise de conscience des stratégies qu'il adopte pour lire et comprendre un texte.

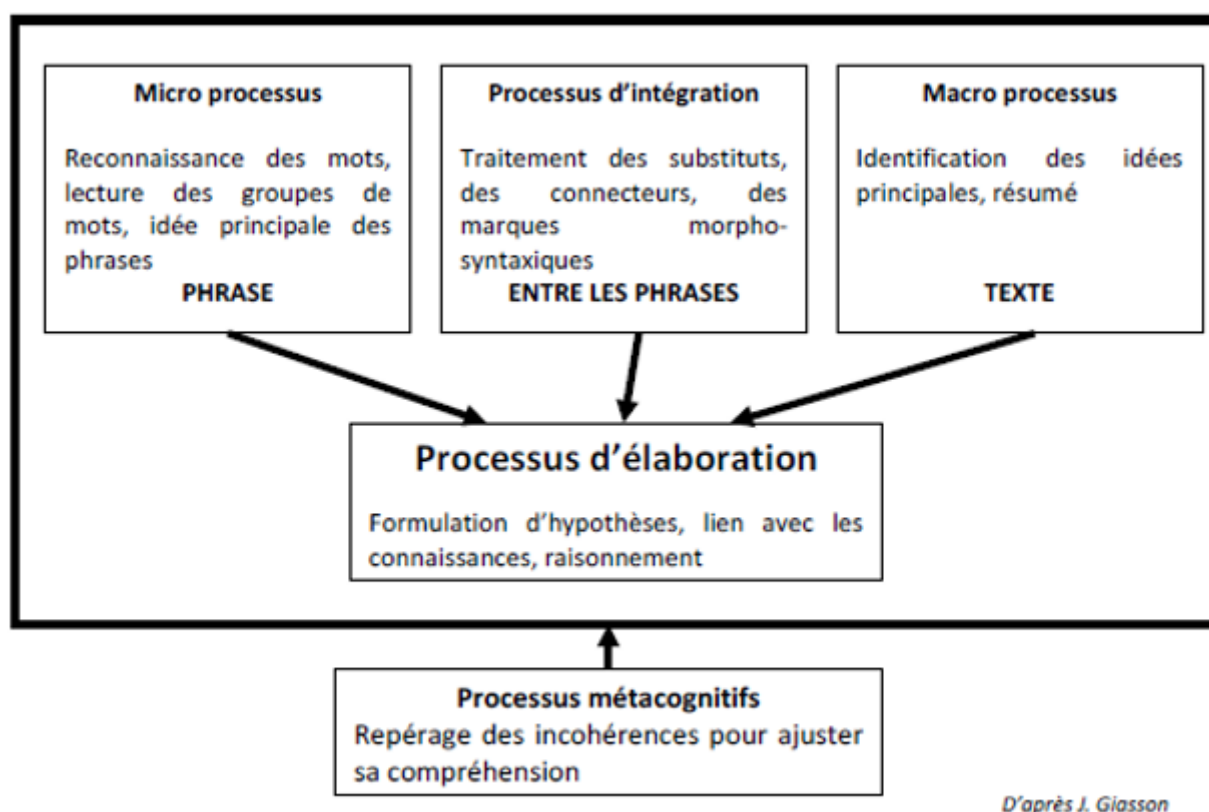
Toutefois, un énoncé ne peut se suffire à lui-même, dans la mesure où le contexte est partie intégrante du processus de compréhension des textes, à telle enseigne que si l'on ne prend pas en considération ce paramètre, la compréhension risque d'être simpliste ou erronée. Les nouvelles théories de la communication, telles que nous les avons présentées dans le chapitre précédent, montrent clairement l'importance de cet aspect dans la compréhension des messages.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons même affirmer que la prise en considération du contexte constitue le premier palier d'interprétation des textes qui exige une perspicacité de la part du lecteur.

Ainsi, comprendre un texte requiert deux activités simultanées :

- il y a d'une part le traitement local qui consiste à saisir le sens des mots et des phrases en établissant des connexions entre les différents constituants d'un texte et en mobilisant des compétences d'ordre linguistique et textuel ;
- et d'autre part un traitement global qui correspond à l'image mentale que construit le lecteur autour du texte. Cette image mentale se construit en se basant sur ses connaissances à propos du texte en particulier et du monde en général.

Ces activités, ou opérations, peuvent être schématisées comme suit :



Force est de conclure que la lecture, dans un sens large, c'est-à-dire celui de la reconnaissance et de la réception, est un acte initiateur de tous les apprentissages formels et informels. C'est une activité psychosensorielle et cognitive qui constitue un moyen privilégié d'appréhension du monde extérieur, les textes étant un élément parmi d'autres de ce monde.

1.1.3 La lecture-interprétation

Il est fréquent, quand on aborde la question de la lecture, de penser à deux manières d'appréhender les textes, à savoir la compréhension et l'interprétation, en particulier lorsqu'il s'agit de lire un texte littéraire, qui se caractérise par sa richesse symbolique et la densité des significations qui y sont en œuvre. Ceci étant, la mise en relation des mots et des phrases, ainsi que les références factuelles ne suffisent pas pour rendre compte de la complexité de ce genre de texte qui met en discours tout un réseau de significations indirectes ou obliques qu'il faut savoir démêler et décrypter.

Si, en effet, comprendre un texte exige de le décomposer en unités signifiantes pour en saisir le sens et la signification, interpréter est souvent employé pour renvoyer au domaine de l'herméneutique. Il s'agit précisément d'aller au-delà du sens littéral pour révéler d'autres sens cachés qui ne se livrent pas facilement parce qu'ils exigent une mise en relation complexe entre les constituants du texte et ceux du monde, en passant par les différents filtres du lecteur. Nulle interprétation n'est cependant possible sans la présence d'un lecteur averti, studieux, vigilant et engagé.

Ce va-et-vient entre le sens apparent et le sens latent, entre ce que le texte dévoile et ce qu'il dissimule ou insinue ainsi que ce « jeu interactif entre le lecteur et le texte » (Catherine Tauvernon) permettent au lecteur-expert d'accéder au niveau des structures complexes du texte dont il arrive à restituer la cohérence et la complexité. Quand le lecteur favorise l'une de ces deux caractéristiques principales du texte littéraire sur l'autre, à savoir la cohérence ou la complexité, il risque de rater le chemin herméneutique de la lecture, car s'il privilégie la cohérence et néglige la complexité du texte, il peut tomber dans le piège du simplisme et s'il se laisse envoûter par la complexité du texte sans se soucier de sa cohérence, il a toutes les chances de sombrer dans l'anarchie ou le désordre interprétatif (le non-sens ou le contresens).

Par ailleurs, l'interprétation des textes se nourrit des théories de la réception qui placent le lecteur au centre du processus de la lecture, dans la mesure où sans la coopération de ce dernier, le texte n'existe pas. Les travaux de Hans Robert Jauss, de l'Ecole de Constance, reprennent les principes de l'herméneutique chez Gadamer en les adaptant à l'univers des œuvres littéraires, aboutissant ainsi à ce qui est désormais connu sous la large étiquette de « théories de la réception ». Ces dernières ont le mérite d'élargir les frontières de l'acte de lire, avec comme deux conséquences principales :

- Instituer l'idée d'un texte fécondé par l'activité de lecture qui donne lieu à une pluralité de sens et d'interprétations.
- Repenser le statut du lecteur qui quitte la posture de la réception passive qu'il « squattait » auparavant pour interagir avec le texte et devenir lui-même producteur de sens et créateur de significations.

Toutefois, tout travail d'interprétation devrait être fondé sur le texte lui-même et se tenir aux limites qu'il impose pour prévenir d'éventuels dérives sur-interprétatives qui ne peuvent que défigurer le texte et brouiller sa lisibilité.

1.2 La lecture dans le contexte scolaire

1.2.1 La lecture entre loisir et contrainte

La lecture peut être vécue comme un loisir, ce qui signifie que cette activité est choisie et appréciée par celui qui lit. Dans la configuration du plaisir du texte, pour reprendre la célèbre expression barthienne, la lecture n'obéit pas à des contraintes particulières. Le lecteur peut ainsi s'adonner à sa passion dans n'importe quel lieu, à n'importe quel moment, pour une durée indéterminée et sans que cette activité ne soit au service de la réalisation d'un objectif clairement défini.

C'est une lecture qui, d'abord, procure du plaisir à celui qui l'effectue ; mais pas seulement. En effet, cette activité, lorsqu'elle est pratiquée de manière fréquente, peut se révéler très bénéfique pour celui qui la choisit, car elle occupe le temps libre et chasse donc ennui et oisiveté, tout en assurant une satisfaction affective voire jouissive. Etant l'un des moyens privilégiés d'acquisition de la culture, au sens large et non élitiste du terme, la lecture permet de s'ouvrir sur des mondes lointains et différents, de même qu'elle incite le lecteur à la réflexion et à la réflexivité. En somme, au contact de textes de différents horizons, le lecteur découvre et se découvre, forge sa personnalité et, ce faisant, s'initie à la vie.

A l'école, lieu d'apprentissage par excellence, la lecture a toujours eu un rôle structurant, voire instituant de l'élève. Ayant une place centrale en classe de langue, elle fait l'objet d'une activité à part entière dans la mesure où l'on considère qu'elle constitue l'un des meilleurs moyens d'être au contact avec la langue dans ses multiples aspects et usages : graphie, son, morphologie, vocabulaire, sens, effets de style, etc.

Fort de ce statut, la lecture est devenue ainsi une activité institutionnalisée à laquelle un temps et un espace sont formellement réservés. De ce fait, cette activité obéit à des contraintes particulières qui sont consignées dans les textes officiels :

- les textes à lire sont choisis par l'institution ;
- le temps réservé à l'activité est précisé et délimité ;
- les démarches et méthodologies sont inscrites dans les textes officiels puis soumises au choix de l'enseignant ;
- l'activité doit aboutir à des objectifs et finalités fixés par l'institution ;
- c'est une activité souvent partagée avec les pairs et encadrée par l'enseignant ;

- l'enseignant devrait amener l'apprenant à développer les compétences de lecture exigées pour réussir sa scolarité ;
- c'est une lecture évaluée, car elle est sanctionnée au bout d'un parcours par une évaluation sommative.

Malgré toutes ces contraintes et obligations en rapport avec la lecture en classe de langue, l'idéal reste de former un élève-lecteur compétent et autonome qui pratique cette activité de lecture de manière fréquente en dehors de la classe et qui éprouve du plaisir à le faire. Autrement dit, il s'agit d'extrapoler l'activité de lecture vers la société et d'enraciner chez les jeunes une culture livresque qui les aide à se former en permanence. Il faut avouer toutefois que ce but paraît difficile à atteindre, en particulier dans un monde submergé par d'autres distractions qu'offrent les nouvelles technologies de l'information et de la communication, désormais (NTIC). Nous sommes cependant loin d'affirmer que ces moyens éludent la lecture car au contraire ils pourraient parfaitement la permettre et la favoriser. Ce qui est par contre sûr et certain est que les NTIC ont bouleversé les modes et les modalités de la lecture en faisant apparaître des pratiques nouvelles et diversifiées, qui ne sont pas toujours conformes aux exigences des pratiques classiques. Par conséquent, la réflexion autour de la lecture, de ses modes et de ses stratégies devrait se poursuivre en intégrant les nouvelles données contextuelles et les spécificités d'un public jeune et hétérogène.

1.2.2 Les compétences requises pour la lecture des textes

Lire en classe présuppose l'existence d'un socle de capacités et de compétences qui permettent à l'élève de lire des textes et d'en tirer les profits escomptés. Ces compétences sont les suivantes :

- des compétences de décodage : il s'agit des capacités relatives à l'identification des lettres et des mots et à leur prononciation (phonétique, phonologie et morphologie).
- des compétences linguistiques : le lecteur doit posséder un bagage lexical suffisant pour comprendre le sens de la plupart des mots d'un texte, de même qu'il doit maîtriser, ne serait-ce qu'en partie, la syntaxe et la grammaire.
- des compétences textuelles : la mise en relation des parties du texte, phrases et paragraphes, en s'appuyant sur les éléments qui assurent la cohérence et la cohésion (anaphores et procédés de reprise, connecteurs logiques, procédés stylistiques), sur les

indices et les marques de l'énonciation, sur la structure des phrases et du texte (parties, ponctuation) et sur la culture littéraire (genres, auteurs, stéréotypes, stratégies narratives...)

- des compétences référentielles : il s'agit de posséder et d'investir des connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s), l'époque abordée, la culture du texte ...

- des compétences stratégiques : elles désignent les procédés et les démarches de régulation, d'ajustement, de contrôle et d'évaluation que le lecteur mobilise et met en œuvre au moment de l'activité de lecture.

Le but de l'enseignement de la lecture à l'école est de doter l'apprenant de ces compétences, et ce de manière progressive, en allant du plus simple au plus complexe, au fil des cycles d'enseignement.

L'enseignement de la lecture prend la forme d'un cours dialogué et interactif qui commence généralement par la découverte du support de lecture et évolue grâce aux consignes et aux questions élaborées par l'enseignant pour conduire les apprenants à lire le texte, c'est-à-dire à le comprendre et à l'interpréter. Ce travail se réalise, en principe, dans une interaction entre l'enseignant et les élèves et un échange qui prend appui sur le texte ainsi que sur les acquis antérieurs des apprenants.

1.3 La lecture en langue étrangère

1.3.1 Les difficultés de la lecture en langue étrangère

En raison des opérations cognitives que le lecteur en langue étrangère effectue, la lecture peut être plus lente qu'en langue maternelle étant donné que la reconnaissance visuelle et vocale prend plus de temps. Cela est sans doute dû au fait que le lecteur allophone a souvent besoin de subvocaliser et d'effectuer des retours en arrière, des répétitions et des pauses pour mieux prononcer ou comprendre.

En plus, le lecteur en langue étrangère peut pratiquer une lecture lettre par lettre ou fragmentaire qui fait avancer très lentement l'activité.

Ces manifestations de la difficulté à lire en langue étrangère montrent que les opérations intrinsèques à la lecture ne sont pas dans ce cas spontanées. Claudette Cornaire¹⁶⁶ explique ce phénomène psycho-cognitif et articulatoire par plusieurs facteurs :

Il y a d'abord le temps réduit de l'exposition à la langue étrangère par rapport à la langue maternelle (désormais LM), car si l'acquisition de cette dernière s'amorce dès la naissance, de manière naturelle, et se poursuit en permanence dans toutes les situations de la vie quotidienne, le contact avec la langue étrangère (désormais LE) n'est en revanche qu'occasionnel et son appropriation de langue se fait de manière artificielle, pouvant ainsi aboutir ou échouer.

Il se peut aussi que les connaissances linguistiques du lecteur soient trop limitées, ce qui peut constituer un véritable handicap pour la lecture. En effet, d'après Berman (1984), des recherches menées auprès d'étudiants de langue seconde (LS), en laboratoire, démontrent que la méconnaissance de la grammaire et des traits syntaxiques de la langue, ainsi que l'indigence du vocabulaire acquis compromettent sensiblement l'activité de lecture.

Le lecteur peut éventuellement avoir des difficultés relatives aux stratégies de compréhension. Ainsi, l'élève qui ne dispose que d'un répertoire limité de stratégies de lecture a moins de chances de réussir la lecture. Ces stratégies devraient lui être enseignées afin de l'aider à réussir la tâche. Signalons à cet égard que les stratégies de lecture en LE¹⁶⁷ diffèrent de celles déployées en LM. Il n'est donc pas certain qu'un bon lecteur dans sa propre langue le soit également en langue étrangère. Ces stratégies sont tellement importantes qu'elles peuvent compenser un déficit en matière linguistique.

Il est aussi tout à fait possible que des barrières affectives, comme le manque de confiance en soi, l'angoisse due au doute quant à la capacité de réussir une tâche (Krashen 1982), la peur d'être sanctionné, la crainte de perdre la face et tant d'autres états affectifs défavorables, empêchent sérieusement de lire ou de le faire de manière convenable. Ces éléments inhibiteurs correspondent à ce que certains appellent le sentiment d'insécurité linguistique, lequel peut constituer un facteur handicapant pour le lecteur en LE.

¹⁶⁶ CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture en didactique*. Paris : CLE International.

¹⁶⁷ D. LEHMAN et S. MOIRAND désignent la subvocalisation et la traduction comme des stratégies adoptées assez fréquemment dans la lecture en langue étrangère.

Nous déduisons de tout ce qui précède que le fonctionnement de la mémoire et du cerveau, l'étendue du lexique acquis, le degré de maîtrise des structures syntaxiques de la langue-cible ainsi que les stratégies mises en œuvre pour la lecture influent considérablement sur le temps de lecture en LE, qui devient lent et flottant, et sur la qualité de celle-ci, qui peut être satisfaisante ou ratée. A ces facteurs qui concernent le lecteur lui-même, nous pouvons rajouter d'autres éléments externes comme la nature des textes proposés pour la lecture et leur adéquation avec le niveau de l'élève-lecteur, les conditions spatio-temporelles, etc.

1.3.2 Quelques stratégies de lecture en langue étrangère

Dans un chapitre consacré à *l'intercompréhension : stratégies et techniques*, Sandrine Caddéo et Marie-Christine¹⁶⁸ attirent l'attention sur certaines pratiques défavorables qui entravent la lecture et la compréhension en LE. Ces deux auteures affirment, en effet, que pendant la lecture, faire du mot à mot ou essayer de tout résoudre sont de mauvaises habitudes constatées chez les débutants, dans la mesure où elles ralentissent considérablement l'accès au sens et mobilisent une énergie disproportionnée par rapport aux résultats obtenus. Ceci étant établi, les deux auteures proposent des aides à la compréhension, pouvant être désignées de « stratégies », qui se sont révélées favorables et efficaces :

- Aller jusqu'au bout de la phrase ou du paragraphe même quand on rencontre des mots inconnus ou incompris, ce que Blanche-Benveniste et Valli (1997) désignent par « mot-vide » ou « mot-fantôme ».
- Construire le sens par « strates », c'est-à-dire tenter de cerner le noyau central de la phrase et du message avant de se tourner vers les incises, les appositions et les autres extensions de la phrase dite minimale pour réintégrer les informations-satellites.
- Effectuer des allers-retours pour, d'une part, garder en mémoire la cohérence générale du texte et sa progression et, d'autre part, clarifier, rectifier et enrichir les premières propositions.
- Oraliser sa compréhension en vue d'en évaluer la pertinence.
- Recourir à l'écoute qui sert à la fois à éclairer la prononciation et à favoriser la compréhension globale.

¹⁶⁸ CADDEO, S. et JAMET, M-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.

- Rechercher des indices extra-linguistiques : des illustrations ou images par exemple.
- Solliciter l'inférence¹⁶⁹ : les deux auteurs estiment que cette opération, qui consiste à mettre en œuvre ses connaissances linguistiques dans toute leur diversité ou de son expérience pour la reconstitution du sens, intervient à toutes les étapes de la lecture et facilite la réception des textes en LE :

« Comprendre un texte, c'est construire une représentation qui prend appui sur les caractéristiques du texte (thème, cohérence, genre, etc.) et sur d'autres éléments de la connaissance qui relèvent des savoirs sur le monde (connaissances encyclopédiques, culturelles, etc.). Ces deux niveaux interagissent. »¹⁷⁰

Les recherches qui portent sur la compréhension des textes, en particulier depuis les années 90, n'ont cessé de souligner l'importance des inférences pour réussir la lecture et la compréhension.

Dans un article publié en 2016, Bertrand Labasse explique le rôle des schémas¹⁷¹ dans la compréhension¹⁷², mais attire aussi l'attention sur les limites de cette « théorie des schémas ». En effet, s'il est profitable d'activer les connaissances préalables ou un « modèle de situation » en lisant un texte, la prise en considération des spécificités du texte demeure incontournable et peut même ébranler ou dérouter le schéma de départ.

1.4 L'activité de lecture au secondaire qualifiant au Maroc

L'enseignement du français au secondaire qualifiant, au Maroc, repose sur le projet pédagogique annuel qui s'articule en plusieurs modules déclinés à leur tour en un ensemble de séquences didactiques.

¹⁶⁹ L'inférence désigne la capacité du récepteur à effectuer des opérations logiques et à conduire des raisonnements non formalisés pour comprendre un message.

¹⁷⁰ Ibid. p.76.

¹⁷¹ En didactique, la notion de schéma est connue depuis des décennies. Elle est empruntée des travaux des cognitivistes qui ont recommandé son exploitation en particulier dans les phases préparatoires de pré-lecture. Elle permet au lecteur d'anticiper, ceci dit qu'elle est proche de la notion d'horizon d'attente.

¹⁷² LABASSE, B. (2016), « Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives », *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 17 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3163> ; DOI : 10.4000/pratiques.3163

Chaque séquence est construite à partir de plusieurs activités de classe relatives à quatre domaines d'apprentissage : la lecture, l'écrit, la langue, ainsi que l'oral.

Comment l'activité de lecture est-elle définie dans les orientations pédagogiques et en quoi consiste-t-elle précisément ?

1.4.1 L'activité de lecture comme unité d'enseignement-apprentissage

Il s'agit d'abord d'une activité qui est conçue comme un moyen, parmi d'autres, de mise en œuvre d'un projet pédagogique global et qui permet la réalisation des objectifs et finalités définis dans le cadre de ce projet.

C'est aussi une activité qui n'est pas considérée isolément des autres chaînons, car la lecture, la langue, l'écrit, l'oral et les travaux encadrés sont interdépendants. Tous ces moments didactiques doivent, en effet, être conçus de manière à s'intégrer dans le cadre d'une séquence didactique à travers laquelle les savoirs fonctionnent en spirale. Ainsi, ces savoirs apparaissent et réapparaissent dans la perspective d'une meilleure consolidation et appropriation de la part des apprenants. C'est ce que l'on appelle le décloisonnement des activités :

« [...] les activités seront décloisonnées et intégrées les unes aux autres autant que nécessaire. L'enseignant sans perdre de vue la nécessité de veiller à l'équilibre et la progressivité des activités, essaiera de les diversifier en fonction des compétences visées en réception et en production (oral et écrit). »¹⁷³

Il faut souligner que l'activité de lecture est située en tête des activités et fait office de socle de toutes les autres. Il va sans dire alors que le support de lecture, en l'occurrence l'œuvre intégrale, constitue le pôle autour duquel gravitent les enseignements-apprentissages en classe de français.

¹⁷³ Orientations pédagogiques, p. 10

1.4.2 Le support comme objet de l'activité de lecture

L'œuvre intégrale est désignée par les concepteurs des programmes au Maroc comme le support principal de l'activité de lecture. Il s'agit d'un choix didactique exigeant des démarches et des stratégies adaptées. Dans cette perspective, les Orientations pédagogiques préconisent quatre approches de lecture : la lecture méthodique, analytique, sélective et cursive.

Or, l'œuvre intégrale en classe de français n'est pas seulement instituée en tant que simple support de travail, mais aussi comme finalité :

« [Elle] 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. »¹⁷⁴

L'activité de lecture consiste selon le texte officiel en une « étude d'œuvres intégrales » ; il s'agit plus précisément d'« appréhender une entité littéraire sous ses multiples facettes :

- étudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition ;
- analyser le contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet ;
- interroger les personnages ;
- sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations ;
- s'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel. »¹⁷⁵

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Ibid. p, 11

Force est de constater que le texte officiel indique le travail à réaliser sur l'œuvre intégrale et précise explicitement la finalité recherchée à travers ce travail. Ces deux composantes nous pouvons les scinder ainsi :

Travail à réaliser	Finalité
Etudier l'œuvre	Comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition
Analyser le contenu, y compris le non-dit	Découvrir la conception du monde dont elle est le reflet
Interroger les personnages ; sonder leur psychologie	Comprendre leurs motivations
S'intéresser à sa genèse	Saisir la problématique de la création littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel

Il paraît bien, d'après ces éléments, que l'accent est mis sur l'objet de la lecture plutôt que sur les stratégies de lecture ou sur le développement de compétences spécifiques chez l'apprenant. Ce dernier est complètement ignoré ; ce qui nous conduit à comprendre que ces Orientations (2007) prennent appui sur les « théories de l'effet » dites aussi « textualistes » dans une centration forte sur l'objet lu.

1.4.3 Les œuvres aux programmes du secondaire qualifiant

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les œuvres aux programmes, pour les trois années du cycle secondaire qualifiant, telles que les précisent les Orientations pédagogiques de 2007.

Niveau	Modules
Tronc commun	Textes divers autour de la typologie textuelle (narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif)
	La nouvelle réaliste Guy de Maupassant : <i>La ficelle</i> ou <i>Aux champs</i> La poésie classique une ode et une chanson
	La nouvelle fantastique Prosper Mérimée : <i>La vénus d'Ille</i> ou Théophile Gautier : <i>Le chevalier double</i>
	Le théâtre : une pièce comique Molière : <i>Le bourgeois gentilhomme</i> La poésie libre (2 poèmes au moins)
Première année du cycle du baccalauréat	Un roman autobiographique Ahmed Sefrioui : <i>La boîte à merveilles</i>
	Un roman à thèse Victor Hugo : <i>Le dernier jour d'un condamné</i>
	Une tragédie moderne Jean Anouilh : <i>Antigone</i>
Deuxième année du cycle du baccalauréat	Un conte philosophique Voltaire : <i>Candide</i>
	Un roman maghrébin contemporain Mohammed Khair-Eddine : <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i>

	<p style="text-align: center;">Un roman réaliste</p> <p style="text-align: center;">Honoré de Balzac : <i>Le père Goriot</i></p>
--	---

Il ressort clairement, à travers ce tableau, qu'un intérêt particulier est accordé à l'œuvre littéraire. Cette dernière couvre le programme de toutes les années de ce cycle d'enseignement. Vérifions, dans ce cas, si ce choix est en harmonie avec le profil de sortie des bacheliers souhaité au bout de ce cycle.

Selon *Les Orientations pédagogiques*, à l'issue du cycle secondaire qualifiant, l'apprenant doit, en matière de réception de l'écrit, être capable :

- d'orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication
- de reconnaître les différents genres d'écrits (littéraire, scientifique, journalistique, etc.)
- de reconnaître le fonctionnement des différents types de textes et de discours ;
- de déterminer la visée de supports divers (scripturaux, iconiques, etc.)
- d'anticiper le contenu d'un document à partir d'indices significatifs (internes et externes) ;
- d'adapter sa stratégie de lecture au projet ;
- de distinguer l'explicite de l'implicite, le dénotatif du connotatif dans différents supports.

Si l'œuvre intégrale permet d'atteindre certains de ces objectifs, le deuxième et le quatrième ne peuvent convenablement être satisfaits en dehors d'un véritable travail ingénierique de l'enseignant. Ce dernier devrait enrichir les supports de travail et les diversifier en vue d'initier les apprenants à différents genres d'écrits, comme les textes journalistiques, les documents iconiques ou encore les supports audio-visuels. Ce travail est donc laissé à l'initiative de l'enseignant.

1.5 Les approches de la lecture préconisées pour le texte littéraire

Le texte littéraire donne lieu à de nombreux exercices et à de multiples formes d'exploitation didactique. Dans les orientations pédagogiques du secondaire qualifiant, quatre approches de lecture sont préconisées.

1.5.1 La lecture analytique

La lecture analytique¹⁷⁶ a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte. C'est une lecture relecture lente et réfléchie qui constitue un véritable travail d'interprétation et vise à développer la capacité d'analyse critique autonome. Elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées.

L'objectif de la lecture analytique est la construction et la formulation d'une interprétation fondée. Dans ce sens, les outils d'analyse employés sont des moyens d'y parvenir, et non une fin en soi.

Ce type de lecture est né du souci de remplacer l'explication linéaire¹⁷⁷ par une démarche progressive capable de construire « du » sens. On peut ainsi parler d'une « lecture problématisée », puisqu'il s'agit de mener à bien, par une série de questions, un projet de lecture capable de parvenir à une interprétation.

Comme nous pouvons le remarquer, le texte officiel marocain évite de se livrer à propos de la dimension interprétative :

« La lecture analytique est une explication de texte rigoureuse, réfléchie et organisée. Elle s'attache à dégager le sens d'un texte par une étude méticuleuse des techniques d'écriture. Elle s'appuie sur les

¹⁷⁶ FESNEAU, M. (s. d.). *Qu'est-ce que la lecture analytique ? Comment choisir et aborder un texte au collège comme au lycée ?* Site consulté à l'adresse : lettres.discipline.ac-lille.fr/...lecture-et.../quest-ce-que-la-lecture-analytique.pdf

¹⁷⁷ Comme l'indique son nom, la lecture linéaire suit l'ordre du texte, ligne par ligne et paragraphes par paragraphes. Plutôt que de privilégier un ou quelques entrées du texte, cette lecture se veut exhaustive. Elle a pour objectif d'épuiser le contenu du texte et de déceler le mode d'enchaînement et de combinaison de ses constituants.

La lecture linéaire se fonde sur un ensemble d'éléments. Elle commence par situer le texte dans son contexte et préciser son genre et son type. Elle précise le mode d'énonciation et le point de vue du narrateur ainsi que les mouvements du texte. Elle dégage les champs lexicaux dominants et étudie les temps verbaux, les types de phrases, les figures de styles, les registres, etc.

La lecture linéaire est généralement associée à la fameuse explication de texte pratiquée dans les classes des lettres.

repérages et l'identification des procédés d'écriture, sur l'analyse des techniques d'écriture et sur les effets que produisent ces techniques. Le tout devant aboutir à la détermination des axes de lecture. »¹⁷⁸

Ce qui est donc recommandé ici est un traitement analytique et immanent du texte. Cette vision corrobore encore une fois l'idée d'une certaine fidélité aux théories de l'effet qui implique peu ou pas la subjectivité de l'élève-lecteur.

1.5.2 La lecture méthodique

L'appellation « lecture méthodique » apparaît pour la première fois dans les Instructions Officielles de 1987 pour l'enseignement secondaire en France. Ce même texte définit cette lecture comme étant une explication de texte menée avec méthode, pour signifier que cela n'était pas le cas auparavant et que l'on tend vers une scientificité de la lecture du texte littéraire en classe.

Les principales caractéristiques de cette lecture se traduisent ainsi : d'abord, elle ne suit pas la linéarité du texte mais choisit un axe ou deux de lecture, qui correspond(ent) aux enjeux majeurs du texte. Ensuite, elle considère toutes les composantes d'un texte (champ sémantique et lexical, grammaire, syntaxe, stylistique, énonciation, tonalités, etc.), car elle allie étude du contenu et analyse des procédés d'écriture. Enfin, elle privilégie la construction du sens à partir de différents indices textuels et discursifs au lieu de recourir à la paraphrase.

A travers ces caractéristiques, nous pouvons dire que la lecture méthodique ressemble globalement au commentaire composé qui se fonde sur les mêmes principes, sauf que celui-ci aboutit à un travail de rédaction plus détaillé et davantage argumenté.

Notons aussi que la lecture méthodique s'appuie sur la catégorie générique du texte et sa typologie pour cibler des entrées et axes de lecture. Ainsi, pour chaque genre et type de textes correspondent une démarche et des priorités.

Dans un article consacré à la lecture méthodique, Jean Verrier reproche à la lecture méthodique, telle qu'elle est définie dans le texte officiel cité ci-dessus, de se soucier peu du lecteur, de ses références culturelles et de son ressenti.

¹⁷⁸ *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, 2005, p.12 (Ministère de l'Éducation Nationale).

« Reste que la lecture méthodique fait peu de place à deux paramètres importants de l'acte de lecture. Il a déjà été question du premier, le paramètre socioculturel, les multiples références, textuelles et extratextuelles, déjà présentes dans l'esprit du lecteur, même lorsqu'il est jeune. [...] Le second paramètre [...] est celui de l'inconscient du lecteur [...]. Pourtant, ce paramètre est très important, peut-être le plus important de tous puisqu'il apparaît surtout à propos de ces textes dont nous savons qu'ils nous lisent plus que nous ne les lisons. Ces textes qui, comme nous disons alors, nous touchent, nous émeuvent, nous bouleversent, mais aussi nous dérangent et certainement nous transforment. »¹⁷⁹

En revanche, les *Orientations pédagogiques* de l'enseignement du français au secondaire qualifiant au Maroc qui datent de 2007 définissent la lecture méthodique comme un va-et-vient entre observation et interprétation qui met en œuvre les compétences d'analyse personnelles de l'apprenant « y compris sa subjectivité » pour « progresser dans la construction de sens ».

Nous pouvons aisément remarquer que cette définition met l'accent sur le rôle du lecteur dans la construction du sens.

1.5.3 La lecture sélective

Ce type de lecture ne vise pas l'ensemble du texte, c'est plutôt une lecture qui va droit vers un but particulier. Elle consiste à chercher une information ponctuelle dans un texte et ce en économisant temps et effort. Celui qui l'effectue doit procéder à un « balayage » dans le texte en vue de repérer l'information recherchée et d'éliminer les parasites. Cette opération de tri lui permet, par la suite, d'approfondir le travail sur les éléments retenus.

Le texte officiel considère que cette lecture est adaptée pour « *dégager les informations (d'un texte) en fonction du projet de lecture* ».

¹⁷⁹ VERRIER, J., « De l'explication de texte française à la lecture méthodique, et après ? », in *Cahiers de la recherche en éducation*, Volume 3, numéro 3, 1996, pp. 460-461 (453-463)

1.5.4 La lecture cursive

C'est une lecture que les élèves effectuent hors-classe. Elle leur permet dans le cas du travail sur l'œuvre intégrale de lire la totalité du texte car, en classe, ils ne peuvent aborder avec leur professeur qu'un nombre limité d'extraits. Dans ce cas, lire hors-classe est une sorte de lecture documentaire et informative qui constitue un point de départ pour le travail en classe ; elle peut également constituer un prolongement pour l'activité de classe.

La lecture cursive peut porter sur des œuvres au programme comme elle peut s'ouvrir sur d'autres qui n'appartiennent pas au programme officiel mais qui sont souvent proposées ou recommandées par l'enseignant. Dans ce cas, l'élève lit sans consigne particulière et sans exigence d'interprétation. Cependant, il se peut que l'élève-lecteur s'investisse et procède à cet exercice de manière volontaire si l'activité de lecture réussit à l'imprégner et à « l'envoûter ».

Ce qui caractérise donc principalement la lecture cursive c'est qu'elle est associée au plaisir et à la passion de lire. Cette passion peut être à l'origine de cette lecture comme elle peut en être la conséquence. Cette lecture donne parfois lieu à des pratiques didactiques comme celles de la fiche de lecture, du compte-rendu de lecture, du résumé ou du guide de lecture.

Etant donné l'importance de ce type de lecture, Annie Rouxel¹⁸⁰ lui consacre une publication dans laquelle elle aborde en détail la définition de la lecture cursive, les démarches et étapes de son déroulement ainsi que son apport pour le lecteur.

Reste à dire que la lecture analytique et la lecture méthodique se déroulent en classe. Elles sont initiées et orientées par le professeur qui choisit d'adopter la lecture analytique ou méthodique suivant la nature du texte support objet de la lecture, le niveau des apprenants ainsi que les objectifs tracés pour l'activité.

La lecture sélective peut être pratiquée en classe ou hors classe, dans le but de répondre à une consigne particulière sans besoin d'explorer tout le texte.

¹⁸⁰ ROUXEL, A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?*. Ed. Delagrave, collection : Savoir et Faire en Français.

La lecture cursive, quant à elle, requiert plus de temps et d'investissement et aide à faire de la lecture une pratique courante et rituelle. Même si le texte officiel marocain n'en parle pas explicitement, nous pourrions comprendre qu'elle est exigée du moment où le travail prescrit porte sur l'œuvre intégrale et non pas sur les extraits.

Par ailleurs, nous soulignons qu'au cycle secondaire, l'apprenant est censé avoir maîtrisé les seuils d'entrée en lecture. En effet, cette activité consiste, d'après les *Orientations pédagogiques*, à développer chez lui des capacités linguistiques et textuelles avancées, à enrichir ses compétences référentielles et à l'initier à de nouvelles stratégies lui permettant d'approfondir sa réception des textes. Etant le socle de l'écriture, la lecture pourrait même éventuellement amener l'apprenant à dépasser l'horizon d'une lecture qui restitue le sens du texte pour exprimer sa propre vision du monde et devenir à son tour producteur de textes, la lecture ayant une fonction propédeutique préparant à l'écriture. C'est pour cette raison que l'appellation « lecture » cède parfois la place à d'autres comme « étude de textes » qui renvoie moins à une lecture-vocalisation qu'à une lecture-réflexion.

2. La littérature : un objet complexe

2.1 Langue et littérature

La question de la relation entre langue et littérature a toujours préoccupé les linguistes et les spécialistes de la littérature. Si pour certains la littérature constitue un champ différent de celui de la langue, d'autres au contraire la considèrent comme un simple genre discursif parmi d'autres. De ce fait, il s'agit de traiter ce matériau en tenant compte de sa spécificité sans pour autant le dégager du champ de la langue. Pour illustrer cette vision, nous rappelons ces propos éclairants de Jean Michel Adam :

« La littérature n'est certes qu'une pratique discursive parmi d'autres, mais une pratique particulièrement intéressante. Entre l'analyse du discours dit « ordinaire » et celle du discours littéraire, il me paraît indispensable d'instaurer un mouvement de va-et-vient, l'étude de l'un donnant souvent à connaître quelque chose du fonctionnement de l'autre. »¹⁸¹

¹⁸¹ ADAM, J.-M. (1991). *Langue et littérature, Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris : Hachette. p.5.

Par ailleurs, on ne saurait aborder la littérature sans faire appel aux instruments d'étude de la langue, à tous ses niveaux, comme on ne saurait apprendre la langue en l'évacuant de toute dimension esthétique et anthropologique. C'est le flux et reflux permanent entre ces deux entités intimement liées qui donne à l'enseignement de/par la littérature toute sa légitimité et toute sa pertinence. Henri Besse avait, nous semble-t-il, raison quand il avait écrit que :

« Parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère. »¹⁸²

Ce qui est certain c'est que l'enseignement de la langue et de la littérature se croisent dans une interrelation à la fois linguistique et culturelle. Ainsi, les conflits et désaccords portent davantage sur l'ordre d'inclusion que sur les rapports qu'entretiennent les deux objets d'enseignement et les champs de recherche qui s'y consacrent. Dans ce sens, Daniel Coste se demande s'il faut « *apprendre la langue par la littérature* » ou plutôt c'est la littérature qu'il conviendrait d'apprendre « *à travers les langues* »¹⁸³ avant de défendre l'idée selon laquelle « le travail d'apprentissage de la langue prépare aussi, dans sa forme même, au travail du texte littéraire avant que la pratique du texte littéraire ne contribue à dynamiser et à complexifier, par sa nature même, l'apprentissage de la langue. » (Coste, 1982 : 73).

2.2 La littérature, un objet difficile à définir

Bien qu'elle soit depuis très longtemps posée, la question de la définition de la littérature reste toujours d'actualité, en gardant encore toute sa pertinence. Depuis la fameuse interrogation éponyme de Jean-Paul Sartre, et même avant lui, de nombreux écrits ont été

¹⁸² BESSE, H. « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère », in *Le Trèfle* N° 9, Lyon, 1989, p.7.

¹⁸³ Pour Daniel Coste ce qui est discuté dans le cadre de la didactique du français et son rapport à la littérature et à son enseignement-apprentissage est valable pour toute autre langue. (D. Coste, 1982 : 73)

consacrés à cette question sans que l'on arrive à définir avec précision ce qui institue un texte littéraire en tant que tel et à délimiter les contours d'une telle catégorie de textes. Du point de vue didactique, même si la question est complexe, nous devons exposer, à titre indicatif, quelques traits distinctifs du texte littéraire, tels qu'ils apparaissent dans des ouvrages théoriques portant sur les genres des écrits.

La première notion que l'on évoque en parlant d'un texte littéraire est bien celle de la littérarité. Cette dernière renvoie souvent aux caractéristiques intrinsèques du texte dit littéraire. De nombreux essais ont été rédigés pour décrire certaines de ces caractéristiques sans parvenir véritablement à les acter dans le champ de la théorie de la littérature comme principes immuables et intangibles.

En effet, le formaliste russe, Roman Jakobson, a tenté de dégager des lois morphologiques, syntaxiques, phoniques et métriques qui régissent les textes poétiques, et ce par opposition à d'autres lois qui régissent les textes de « langue commune » ou scientifiques. Cette démarche a été fortement critiquée dans la mesure où elle réduit le texte littéraire à un ensemble de procédés formels.

Les structuralistes établissent une différenciation entre les textes « ordinaires » et les textes littéraires sur la base d'un critère sémantique. Alors que les premiers relèvent du domaine de la dénotation et visent avant tout à informer, les seconds sont connotatifs et ouvrent la voie à un exercice d'interprétation et de démultiplication des sens.

La notion de style est sans doute au centre des débats autour de la question de la littérarité, le style étant considéré comme l'effet d'un usage spécifique de la langue qui est différent des autres pratiques. Dans ce sens, le texte littéraire est perçu comme incarnant la « belle langue » élégante et raffinée, favorisant l'usage d'un vocabulaire recherché et d'une syntaxe finement élaborée. Or, force est de constater que, tandis que certains estiment que le texte littéraire, le genre narratif en particulier, est un lieu où la grammaire est normative, d'autres trouvent que la littérarité est plutôt manifestée à travers les usages surprenants, voire déviants, qui s'écartent de l'usage courant et habituel, marques d'une distinction et d'un écart par rapport à la norme.

Michael Riffaterre confirme à son tour l'idée de l'unicité du texte littéraire. Selon lui, le fait que celui-ci soit unique en son genre est une marque indéniable de littérarité.

Cependant, ces critères de style ont manifestement été secoués suite à l'avènement du réalisme. Les œuvres réalistes donnent la parole à des personnages issus de milieux différents. L'usage fréquent du discours rapporté, le discours indirect libre en particulier, produit un effet

de contamination discursive. Par conséquent, l'auteur comme le lecteur se trouvent entraînés dans une sphère ou la langue esthétique, travaillée et à peine accessible à un public initié, disparaît au profit d'une langue dite « naturelle », spontanée et prévisible.

La question du style en littérature conduit à une autre notion qui est celle de l'écart. Dans le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* l'écart renvoie à « tout acte de parole qui apparaît comme transgressant une de ces règles d'usage »¹⁸⁴. Une telle définition, J. Cohen la considère comme étant trop large :

« Définir le style comme écart, c'est dire non ce qu'il est, mais ce qu'il n'est pas. Est style ce qui n'est pas courant, normal, conforme au « standard » usuel. Mais il reste que le style, tel qu'il est pratiqué par la littérature, possède une valeur esthétique. C'est un écart par rapport à une norme, donc une faute, mais, disait encore Bruneau, « une faute voulue ». L'écart est donc une notion trop large et qu'il faut spécifier, en disant pourquoi certains écarts sont esthétiques et d'autres non. »¹⁸⁵.

Néanmoins, l'écart ne rend pas la littérature étrangère à la langue générale car, d'une part, « *les véritables infractions au code de la langue sont en fait très rares* »¹⁸⁶ et d'autre part, « *elles n'affectent jamais qu'une partie circonscrite de ce code, laissant le reste fonctionner normalement* »¹⁸⁷.

Finalement, quoique la notion d'écart demeure limitée, sa mise en question ouvre bien d'intéressantes perspectives à la sémiotique littéraire. Outre les effets de style, le travail de l'écrivain se situe au niveau de la réflexion, de l'imagination et de la créativité. A ce niveau également, nous retrouvons des effets de sens et des écarts qui stimulent le lecteur et l'invitent à entreprendre une expérience inédite de compréhension/interprétation.

L'interprétation qu'ouvre le texte littéraire au lecteur est un parcours initiatique de la réflexion sur les choses, le monde, la vie et sur soi-même.

L'entreprise interprétative invite le lecteur à invoquer ses connaissances et ses schèmes pour espérer entrer en communication avec l'auteur via le texte. Ce faisant, le lecteur découvre

¹⁸⁴ DUBOIS, J.& Al. (2013). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse. p. 163.

¹⁸⁵ COHEN, J. (2009). *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion. pp. 12-13.

¹⁸⁶ GUEUNIER, N. (1969). « La pertinence de la notion d'écart en stylistique », in *Langue française* N°3 La stylistique. p. 34.

¹⁸⁷ Ibidem.

et se découvre dans un jeu d'identification qu'il est difficile d'entreprendre en lisant d'autres textes.

De surcroît, un texte littéraire n'a nullement goût ni pour le ressassement ni pour les clichés ; il trouve plutôt son compte dans les images insolites que l'écrivain crée de toutes pièces et qui surprennent par leur authenticité, originalité et/ou étrangeté. Une autre manière de créer l'écart par rapport à la norme.

2.3 Les théories de la réception

2.3.1 La théorie socio-historique ou esthétique de Hans Robert Jauss

Le célèbre ouvrage de H-R. Jauss¹⁸⁸ interroge principalement deux notions fondamentales dans toute activité de lecture. Il s'agit d'une part de redéfinir ce qu'est une œuvre littéraire et d'autre part de déterminer le rôle du lecteur. L'auteur installe ainsi les jalons d'une nouvelle théorie de la lecture en établissant une distinction fondamentale entre le livre en tant que document écrit et lu et l'œuvre littéraire qui n'existe pas réellement en dehors d'une activité génératrice du lecteur.

De cette nouvelle théorie conçue par Jauss, nous retenons essentiellement deux principes. D'une part, toute œuvre littéraire programme sa réception grâce à la création d'un horizon d'attente chez le lecteur et à des stratégies textuelles qui visent son implication et sa participation dans l'acte de la création de l'œuvre. D'autre part, la lecture d'une œuvre, n'étant jamais une expérience initiale ou orpheline dans le parcours d'un lecteur, conduit à considérer l'expérience esthétique que celui-ci vit, ou a vécue, au contact des différents textes qu'il a lus. Cette expérience fonde sa compréhension et son interprétation de l'œuvre. C'est en effet dans l'interaction entre un lecteur réel, dans des conditions déterminées de réception, que naît le texte littéraire, dans la mesure où l'œuvre est la somme d'un texte écrit et d'une expérience esthétique intersubjective façonnant la lecture et guidant les perceptions du lecteur.

Un texte littéraire, quel qu'il soit, donne lieu à des lectures plurielles pouvant être saisies au niveau de la synchronie (la réception de l'œuvre par différents lecteurs vivant pendant la même époque) ou de la diachronie (la réception du texte à travers les époques). Cette pluralité des lectures dépend des références culturelles du lecteur, de son horizon

¹⁸⁸ JAUSS, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

d'attente, de son ressenti et de son expérience au contact de différentes formes de la production humaine.

Pour toutes ces raisons, la théorie de Jauss est dite socio-historique ou esthétique.

2.3.2 La théorie poéticienne et esthétique Wolfgang Iser

Ce théoricien de la lecture s'intéresse, dans son ouvrage qui aborde la lecture,¹⁸⁹ à cette activité dans sa dimension synchronique en dehors de tout impact du contexte ou de l'époque. Dans cette perspective, il conçoit l'acte de lecture comme une phase constitutive de l'acte même de la création du texte. Pour lui, les processus cognitifs mis en œuvre pendant la lecture sont proches de ceux mobilisés par un auteur qui entreprend la mise au monde d'un texte. L'auteur sollicite, en effet, la participation du lecteur en disséminant ici et là des indices qui l'interpellent et orientent sa réception de l'œuvre.

Cette centration sur le texte et sur ce qu'il recèle comme indices amène à caractériser l'approche de W. Iser de poéticienne ou d'esthétique.

2.3.3 Roland Barthes et Umberto Eco : les approches sémiotiques du texte

La conception du texte littéraire que propose Roland Barthes n'est pas loin de celle de H-R. Jauss et de W. Iser. En effet, la pluralité sémiotique du texte émane d'une diffraction des sens possibles inscrits dans le texte lui-même. Ainsi, le rôle du lecteur est de faire émerger ces sens possibles à la surface et, ce faisant, révéler la richesse du texte et la « pluralité stéréographique des signifiants qui le tissent »¹⁹⁰.

S'inscrivant dans la lignée des nouvelles théories de la réception, Umberto Eco¹⁹¹ décrit à son tour le texte comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » par un lecteur qui coopère avec l'auteur pour créer l'œuvre. Tout écrivain dessine dans son projet les traits d'un « lecteur modèle » capable d'actualiser son œuvre et de lui donner vie, car le texte est un « mécanisme paresseux » que le lecteur active.

Ces théories de R. Barthes et d'U. Eco s'apparentent à la sémiotique des textes, dans la mesure où ces derniers y sont appréhendés comme un réseau complexe de significations et un parcours génératif du sens.

¹⁸⁹ ISER, W. (1976). *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*

¹⁹⁰ BARTHES, R. (1961). "de l'œuvre au texte" *Revue d'esthétique*, in *Le bruissement de la langue, Essais critiques 4*, Editions du Seuil, Paris, 1993, p.75

¹⁹¹ ECO, U. (1976). *Lector in Fabula*. Éditions, Grasset & Fasquelle, pour la traduction française (1985).

2.3.4 Michel Picard : le liseur, le lu et le lectant

Se situant du côté de la psychanalyse, Michel Picard abandonne le lecteur modèle ou abstrait tel qu'il est conçu chez W. Iser ou U.Eco, pour focaliser ses travaux sur le lecteur empirique ou réel. Il a ainsi étudié les conséquences pédagogiques des propositions théoriques qu'il a formulées.

M. Picard distingue trois instances lectrices ou identités de lecteur qui interfèrent et interagissent dans un jeu subtil de participation et de distanciation, lorsqu'il s'agit de lire et d'interpréter un texte littéraire. Ces instances sont :

- **le liseur**, c'est le corps qui lit, avec ses dimensions physique et sensorielle. Ce corps « *maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité* »¹⁹² ;

- **le lu**, qui renvoie à l'inconscient du lecteur et à son investissement émotionnel et imaginatif ; il réagit au texte lu et se trouve pris au jeu de l'identification et de l'illusion référentielle (le play). Le lu se rapporte aux instances psycho-affectives et émotionnelles chez le lecteur. Avec le liseur, le lu réalise l'investissement fantasmatique du lecteur ;

- **le lectant**, qui désigne l'instance intellectuelle capable de prendre de la distance par rapport à l'investissement subjectif pour interpréter le texte et le soumettre à une critique consciente de sa complexité. Cette instance favorise la distanciation critique par rapport au texte lu.

2.4 La « lecture littéraire » dans le contexte didactique

De nombreux titres d'articles et d'ouvrages témoignent de la pertinence mais aussi de la difficulté de définir la notion de « lecture littéraire ».

Annie Rouxel, dans un article intitulé « Qu'entend-on par lecture littéraire ? »¹⁹³ commence par rappeler le contexte d'apparition de l'expression :

¹⁹² Picard, M. Op.cit., p. 214.

¹⁹³ Rouxel, A. op. cit. p 23.

In Actes de l'université d'automne - *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements du 28 au 31 octobre 2002*

« Le terme apparaît « officiellement » en 1984, quand Michel Picard lui consacre un colloque à Reims. Puis il est repris par les didacticiens lors du colloque de Louvain-la Neuve, organisé par Jean-Louis Dufays en 1995. En 1996, sa présence est attestée dans la sphère universitaire avec le premier numéro de la revue de Vincent Jouve intitulée La lecture littéraire. Le terme fait aujourd’hui son entrée dans les revues didactiques mais n’apparaît pas encore dans les programmes de lycée où, après l’explication de texte et la lecture méthodique, on parle désormais de lecture analytique et de lecture cursive. »¹⁹⁴

S’il est un point important à retenir de cette citation, c’est qu’elle atteste du caractère relativement récent de la notion de lecture littéraire qui alimente de nombreux débats, aussi bien dans la communauté des littéraires que dans celle des didacticiens.

Si nous parlons ici de notion plutôt que de concept, c’est que sa définition n’est pas encore vraiment stabilisée. A. Rouxel estime, en effet, qu’il est difficile d’aboutir à une définition consensuelle de cette notion qui renvoie à différentes conceptions et pratiques fondées à leur tour sur de multiples conceptions du texte littéraire.

2.4.1 La lecture littéraire en classe selon Catherine Tauvernon

Après avoir examiné l’impact des nouvelles théories de la réception sur la définition de la lecture littéraire en classe de langue, C. Tauvernon propose sa propre définition de cette notion :

« En 1995, Yves Reuter disait en substance : « On peut lire littérairement des textes littéraires et non littérairement des textes non littéraires, mais réciproquement, on peut lire non littérairement des textes littéraires et littérairement des textes non littéraires ». L’historien, le sociologue, à la recherche de données factuelles, peuvent effectuer une lecture documentaire d’un roman de Zola tandis que le littéraire sensible à la force symbolique de l’écriture adoptera une autre posture de lecture.

¹⁹⁴ Ibid. p.12.

Pour ma part, je désigne par lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire. L'adjectif renvoie à la fois à l'objet et au mode de lecture. »¹⁹⁵

S'inspirant de Michel Picard et de la dimension ludique qu'il associe à la lecture littéraire, Catherine Tauvernon étudie les implications didactiques d'une telle conception de la lecture littéraire.

Pour elle, les ingrédients du jeu, du plaisir qu'il procure et de l'intérêt qu'il suscite chez le lecteur, quand il s'agit de lire un texte littéraire en classe, résident principalement dans les spécificités des supports proposés aux apprenants. Dans cette configuration ludique, seuls des textes « résistants » peuvent remplir cette fonction. Or, nous sommes en droit de savoir ce que C. Tauvernon entend précisément par texte résistant ?

Il s'agit d'abord de textes qui brouillent les mécanismes de compréhension chez l'apprenant et qui provoquent ainsi ce qu'elle appelle « la réticence ».

Il est ensuite question de textes caractérisés par la « prolifération » et la « polysémie » qui exigent la coopération du lecteur. Ces textes ouvrent la voie à l'interprétation et à la négociation du sens dans le cadre d'un jeu interactif dont les protagonistes sont l'enseignant et les apprenants. Une telle conception du texte donne lieu à une pluralité d'hypothèses, ainsi qu'à l'articulation de l'univers immanent du texte et aux mondes possibles auxquels il réfère où fait allusion. L'enseignant, quant à lui, dans le flux de cette effervescente dynamique, devrait faire preuve d'une disponibilité d'écoute pour accueillir et faire émerger ce qui fait sens pour l'apprenant. Ce faisant, il continue à jouer le rôle d'arbitre à qui est dévolue traditionnellement la tâche de sanctionner les contresens et de préserver le groupe-classe contre tout délire interprétatif.

« Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la

¹⁹⁵TAUVERNON, C. TAUVERNON, C. (2002). « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », in Actes de l'université d'automne - *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* du 28 au 31 octobre 2002.p .53.

mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle » (Tauveron, 2002, p. 18).¹⁹⁶

Cette définition nous invite à mettre en exergue une certaine conception de la lecture s'appuyant sur l'interprétation des textes et l'identification du lecteur.

Si elle est instituée en classe, cette forme de lecture nous semble pouvoir réconcilier les apprenants avec la lecture ; les nombreuses enquêtes réalisées par la didacticienne C. Tauveron¹⁹⁷ dans le cadre scolaire en témoignent.

« On postule généralement que le défaut d'automatisation de l'identification des mots est la cause des déficits liés à la compréhension de l'écrit. Nous cherchons à montrer que ce défaut d'automatisation n'est pas, dans certains cas de figure, la cause des difficultés de compréhension mais le symptôme ou si l'on veut la conséquence d'une représentation erronée de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire. Ce malentendu conduit certains élèves à se crispent sur des opérations de bas niveau qu'ils croient déterminantes et qu'ils échouent à mener à bien précisément parce qu'ils se crispent. »¹⁹⁸

Cette intéressante réflexion de l'auteur est en fait une remise en question de l'approche strictement scolaire de la lecture qui est fondée sur les deux principes de la hiérarchisation des difficultés et de la progressivité des apprentissages (aller du plus simple au plus complexe). Cette approche institue deux moments distincts du déroulement de l'activité de lecture en classe (après celui de la lecture-oralisation) : lecture-compréhension et lecture-interprétation. Une telle démarche s'avère souvent contreproductive, voire incapacitante pour les apprenants

¹⁹⁶ Catherine Tauveron citée par DUFAYS, J-L. « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, n° 19 | 2002, 5-16, p. 6

¹⁹⁷ Catherine Tauveron, qui travaille sur la lecture littéraire, porte aussi un intérêt particulier à l'enjeu de « l'écriture littéraire », une pratique qui découle à son tour de la conception de la lecture-écriture en tant que jeu, c'est-à-dire un processus de création à caractère artistique. Tout en expérimentant, sur le terrain des dispositifs et des propositions, elle fait des recommandations pour la formation des professeurs. Il s'agit d'abandonner les pratiques ritualisées et de développer l'attention esthétique chez eux pour qu'ils la développent à leur tour chez les apprenants. Elle attire aussi l'attention sur les corpus, notamment la littérature de jeunesse qui reste peu explorée à l'école.

Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà (2001) et Lire la littérature à l'école (2002).

¹⁹⁸ TAUVERON, C. « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », in Actes de l'université d'automne - *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements du 28 au 31 octobre 2002*.

dans la mesure où, selon les mots de l'auteure, elle peut crispier l'élève et l'installer par conséquent dans la posture négative du repli et du retrait, pouvant se transformer à terme en une véritable désaffection par rapport à la lecture. Pour sortir l'élève de l'expérience de l'échec, C. Tauvernon propose d'agir sur les représentations et les stratégies de lecture de l'élève.

Cette même idée est développée par Gérard Chauveau qui conclut que si certains élèves sont de « mauvais lecteurs », c'est moins parce qu'ils ont des difficultés techniques qu'à cause des représentations qui ne leur permettent pas de prendre conscience des profits symboliques que la lecture peut leur procurer.¹⁹⁹

2.4.2 La lecture littéraire en classe selon Jean-Louis Dufays

J-L. Dufays reconnaît que « la lecture littéraire » est une pratique qui n'est pas suffisamment définie dans le champ de la didactique. Il dénonce même l'expression que nous retrouvons généralement sous la forme d'un *singulier* comme si elle renvoyait à une pratique unique, claire et uniforme. En dressant l'inventaire des différentes conceptions proposées dans les travaux des chercheurs dans ce domaine, J-L. Dufays conclut qu'il existe « des lectures littéraires »²⁰⁰ qui ont chacune leur place dans la classe de langue. Dans ce sens, il distingue quatre conceptions de la lecture littéraire.

2.4.2.1 *La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires*

Il s'agit de prendre en considération le support sur lequel porte l'activité de lecture. Ce qui prévaut dans cette conception est donc l'objet d'étude qui est le texte et non pas le sujet qui lit. Le lecteur importe peu du moment où c'est la nature du texte qui oriente son travail et lui dicte les pistes à emprunter. Le texte porte en lui-même son sens et ses valeurs qu'il convient de révéler.

¹⁹⁹ CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris : Retz.

²⁰⁰ DUFAYS, J-L., « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, 19 | 2002, 5-16.

Il va sans dire que cette conception de la lecture littéraire rime avec les approches traditionnelles centrées sur les propriétés du texte, qui demeurent largement répandues chez les enseignants.

2.4.2.2 *La lecture littéraire comme distanciation*

C'est une conception qui se nourrit des travaux sur la lecture herméneutique de Michel Riffaterre (1982) et la coopération interprétative d'U. Eco (1985). Mettant l'accent non pas sur l'objet de la lecture mais sur la pratique de la lecture, cette approche se fonde sur trois principes :

- suspendre la valeur anecdotique ou référentielle du texte ;
- manifester ses valeurs archétypales ou symboliques ;
- activer au maximum la polysémie du texte.

En considérant ces caractéristiques, nous pouvons constater qu'il s'agit d'une lecture rationnelle, distanciée et savante qui impose, plus que toute autre lecture, le respect des droits du texte. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle est critiquée, notamment par ceux qui considèrent que la lecture scolaire doit impérativement développer une posture participative chez l'apprenant afin de lui insuffler le goût de la lecture.

« La distanciation est ce que Canvat (2007) nomme « la régie de compréhension » (2007 : 23). Le lecteur suspend la valeur référentielle du texte, il recherche les symboles auxquels celui-ci a recours, il l'observe comme ayant une polysémie maximale. [...] Lire de cette façon offre des avantages au niveau pédagogique, cela « va de pair avec l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs » (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005 : 92). Cela ne laisse aucune place, cependant, au plaisir de lire. Le processus affectif, constitutif de la lecture authentique, est mis de côté dans cet exercice artificiel de lecture, artificiel parce qu'incomplet »²⁰¹

Le risque que comporte ce type d'approches réside dans une certaine tendance au formalisme techniciste qui oblitère le rôle du lecteur en lui confisquant toute possibilité de se

²⁰¹ RIQUOIS, E. « Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde », Congrès mondial de Linguistique française - CMLF 2010, Jul 2010, Paris, France. 2010, Congrès mondial de Linguistique française - CMLF 2010.

projeter (inter-)subjectivement dans le texte et, à travers lui, dans des univers multiples. Dans cette perspective, la participation psychoaffective devient indéniablement un atout de la lecture du texte littéraire. Il importe donc de la favoriser eu égard à sa précieuse contribution à la motivation de l'apprenant-lecteur et à sa réelle implication dans le processus de lecture.

2.4.2.3 *La lecture littéraire comme participation*

Cette conception de la lecture requiert l'implication psycho-affective du lecteur et permet, d'une part, de révéler les multiples référents d'un texte et d'enrichir ainsi sa lecture en classe et, d'autre part, d'éveiller le goût de lire chez l'apprenant et de libérer son imagination. Il se trouve ainsi libéré et autorisé à proposer sa propre lecture du texte en fonction de ses ressources subjectives.

Il faut souligner cependant que cette lecture est dévalorisée dans les approches traditionnelles qui la considèrent comme immédiate, et non savante. A ce propos, Gustave Lanson recommande d'échapper aux caprices d'une lecture personnelle et d'atteindre plutôt une « connaissance impersonnelle » vérifiée des textes lus. Cette position est fondée sur une opposition, qui n'est pas aussi évidente que le pensent ses tenants, entre lecture savante et lecture subjective et investie.

Pourtant, ce type de lecture a acquis peu à peu une forte légitimité dans la communauté littéraire et didactique :

« Le contenu fictionnel d'une œuvre est toujours investi, transformé, singularisé, par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en complément de l'œuvre (concrétion imageante et auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (impact esthétique), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique). »²⁰²

²⁰² Lacelle, N. & Langlade, G. « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », in J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ?*, P. U. de Louvain, 2007, p. 55.

Il s'agit donc d'une lecture qui stimule la créativité et la participation de l'apprenant. Elle peut également déboucher sur une reconfiguration du texte lu en établissant le « texte du lecteur »²⁰³.

Ce type de lecture provoque aussi une réaction axiologique chez l'apprenant qui l'amène à considérer le personnage comme une personne, en basculant de l'univers de la fiction à celui de la réalité et du vécu. Le rapport par trop réaliste, pour ainsi dire, à la fiction littéraire réduit l'écart entre l'univers du texte et l'univers du lecteur. Nous nous retrouvons ainsi dans « l'activité fictionnalisante » amplement développée par Gérard Laglande.

Néanmoins, de nombreuses critiques ont été adressées à ce mode de lecture à l'école. Dufays résume ces objections comme suit :

« L'assimilation exclusive de la lecture littéraire à cette manière de lire souffre cependant de deux handicaps : 1) cette pratique est beaucoup plus souvent qualifiée d'ordinaire que de littéraire : il paraît donc difficile de lui réserver l'emploi de l'étiquette « littéraire » ; 2) ce mode de lecture, qui privilégie surtout l'éveil du goût de lire et l'entretien des appétences, n'est pas en soi porteur d'apprentissages, du développement de compétences nouvelles. (Dufays, 2002, p. 5)²⁰⁴

Ces critiques adressées aux deux conceptions de la lecture littéraire comme distanciation ou comme implication ont ouvert la voie vers la mise en place d'une troisième conception de la lecture littéraire qui se présente sous la forme d'une synthèse associant les deux modes de lecture que nous venons de décrire.

2.4.2.4 La lecture comme relation dialectique entre participation et distanciation :

Il s'agit de concevoir tout acte de lecture comme pluriel. Dans ce sens, la lecture ordinaire, tout comme la lecture savante, sont plutôt envisagées sur le mode d'un continuum que sur celui d'une rupture ou d'une opposition. Ainsi, l'enseignement de la lecture littéraire

²⁰³ MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. et Laglande, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

²⁰⁴ DUFAYS, J.-L. Op.cit. p.9

s'organise en activités complémentaires qui appellent alternativement à la distanciation et à la participation.

Cette conception didactique de la lecture fait écho au modèle proposé par M. Picard, étant donné qu'elle mobilise les trois instances de la lecture : le liseur, le lu et le lectant, de manière à faire de la lecture une expérience subjective et sociale, esthétique et pragmatique, libératrice et contraignante, spontanée et orientée, référentielle et symbolique, etc. En somme, la lecture serait ainsi une pratique humaine enrichissante, formatrice et gratifiante tant pour l'apprenant que pour la société.

Pierre Bayard²⁰⁵ montre en effet que les cloisons entre les deux types de lecture ne sont pas étanches et que bien souvent les appréciations expertes permettent de se défendre contre les réactions subjectives qui seraient pourtant des catalyseurs qui nous mettent intuitivement sur la voie ou la trajectoire de l'interprétation.

Il n'en demeure pas moins qu'une lecture singulière se construit en fonction des connaissances littéraires du sujet, de ses lectures antérieures et de son expérience du monde, même quand cette dernière est mise en retrait. Or, si cette lecture qui allie distanciation et participation semble *a priori* productive en classe, qu'en est-il des conditions didactiques de sa mise en œuvre ?

Par rapport à cette question, certains didacticiens estiment que ce mode de lecture est difficilement transposable à l'école eu égard à la nature des contraintes qui lui feraient obstacle. Citons à ce propos Yves Reuter qui considère que :

« Pour réussir cela (la canonisation de textes et de principes de lecture), il faut d'une façon ou d'une autre réduire la tension entre lecture courante et lecture esthétisante ou du moins la transformer pour qu'elle n'apparaisse pas en tant que telle. [...] Cependant, cet effort ne peut être que perpétuellement difficile et conflictuel dans la mesure où ce travail scolaire est constamment remis en cause aussi bien par les résistances de certains élèves qui importent leur mode de lecture que par

²⁰⁵Cette idée est reprise par Gérard Langlade dans son article « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre » pp. 81-93.

les théories de la lecture ou par la logique même du champ littéraire dans sa recherche d'autonomie (Reuter, 1996b, p. 39). »²⁰⁶.

3. Ancrer une lecture du texte littéraire à l'école

Il s'agit en effet d'instaurer un mode particulier de lecture à l'école. C'est une activité qui cherche à engager l'apprenant dans une démarche interprétative alliant distanciation et investissement. Autrement dit, tout en étant sensible à la dimension esthétique du texte, cette lecture doit être soucieuse aussi du plaisir que ce texte peut procurer à son lecteur qui le lit, le relit et le savoure.

Toutefois, le rôle de l'école est de former l'apprenant, dès les premières années de sa scolarisation, à développer quatre domaines de compétences nécessaires à la lecture littéraire :

- **des compétences linguistiques** : il s'agit de la maîtrise du code, en particulier du lexique et de la syntaxe. L'élève doit disposer d'un répertoire lexical suffisant pour pouvoir élucider le sens de la plupart des mots du texte lu ; il doit également être capable de comprendre leurs combinaisons pour former des phrases et des énoncés. Signalons tout de même que la méconnaissance de quelques mots ou structures du texte ne devrait pas constituer un frein à la compréhension ; l'élève est censé dans ce cas recourir à des stratégies de compensation.
- **des compétences encyclopédiques**²⁰⁷ : les mots du texte sont porteurs d'empreintes ou de teintes historiques dont la compréhension est souvent indispensable pour la compréhension effective du texte.
- **des compétences logiques** : l'apprenant lecteur devrait apprendre à établir des relations logiques d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence, etc. entre les constituants

²⁰⁶ DUFAYS, J-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, p.98.

²⁰⁷ « [...] la compétence encyclopédique se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énoncives portant sur le contexte ; ensemble de savoirs et de croyances, système de représentations, interprétations et évaluations de l'univers référentiel, que l'on appelle, c'est selon, « axiomes de croyance », « bagage cognitif », « informations préalables », « information en coulisse »(Zokovskij), « postulats silencieux »(Korzybski), « complexe de présupposés »(Schmidt), « système cognitif de base »(Flahault), « background information »(Searle, Noardman), « assomption contextuelle préalable »(Searle), « univers d'assomptions »(Martin, Rastier)etc. et dont une petite partie seulement se trouve mobilisée lors des opérations de décodage », C. Orecchioni, 1986, p.162

du texte et entre le texte et le monde ; de même qu'il devrait s'habituer au processus d'anticipation, aux démarches inductives et déductives, à l'émission et à la vérification d'hypothèses. Ce sont là de nombreuses opérations qui aident l'apprenant à devenir un lecteur réel. Par ailleurs, il est appelé, de par un tel statut, à saisir la logique globale du texte.

- **des compétences rhétorico-pragmatiques** : il s'agit de maîtriser les genres et leur fonctionnement, et d'emprunter, à partir du texte, des voix multiples d'interprétation.

Outre ces quatre compétences, il est aussi question de compétences stratégiques métacognitives qui permettent à l'apprenant d'adapter sa lecture au texte et aux besoins de l'activité.

3.1 De quelques problèmes relatifs à l'enseignement de/par la littérature en FLE

E. Papo et D. Bourgain²⁰⁸, M. Naturel²⁰⁹ ainsi qu' M-C. Albert et M. Souchon²¹⁰ estiment qu'il est parfois difficile d'amener les apprenants à pratiquer une « lecture savante » et avertie du texte littéraire et ce en raison des limites de la capacité de lecture des apprenants et de la sophistication de l'appareil notionnel narratologique et sémiologique. Ceci conduit à faire faire aux élèves une lecture superficielle du texte, se limitant ainsi au sens littéral ou « sens signifié », selon l'expression de Henri Besse (1988).

De même qu'une grande concentration sur le microlinguistique et le recours à un déchiffrement fragmentaire et systématique peuvent faire perdre le lecteur dans le détail et l'induire à négliger l'essentiel. C'est pour cette raison que Goanac'h (1988) préconise une approche globale des textes suivie d'un ensemble d'activités ciblées qui motivent les apprenants et les aident à développer des stratégies de lecture en autonomie plutôt que de

²⁰⁸ PAPO E., BOURGAIN D. (avec la collaboration de J. PEYTARD) (1989), *Littérature et communication en classe de langue : une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hachette.

²⁰⁹ NATUREL M. (1995). *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris : CLE International.

²¹⁰ ALBERT, M-C. & SOUCHON, M. (2000). *Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

pratiquer une lecture linéaire qui pourrait brouiller la lisibilité du texte et tuer le plaisir de la lecture. Autrement dit, il s'agit d'impliquer l'apprenant au niveau émotionnel et intellectuel au lieu de se limiter à une explication mécanique et appauvrissante du texte.

Le contexte est, quant à lui, tout aussi important dans la mesure où une insuffisance du recours au contexte engendre au moins deux conséquences : d'abord la difficulté à pénétrer dans le texte et à s'en imprégner ; ensuite, la centration sur la langue et la minoration des aspects culturels et civilisationnels.

Par ailleurs, la place qu'occupe la littérature dans la formation de l'enseignant influe sensiblement sur l'exploitation qu'il réserve au texte littéraire en classe de langue. Un déficit en matière de formation peut, en effet, engendrer des pratiques contre-productives : banalisation du texte littéraire, difficulté à choisir un texte pertinent, centration sur le détail et le superflu au lieu de se focaliser sur l'essentiel, etc. En revanche, chez des enseignants ayant bénéficié d'une formation littéraire, il est parfois possible de constater des dérives inquiétantes comme la sacralisation du texte littéraire qui peut les amener à une forte centration sur le texte, une tendance au monopole de la parole et à la posture surplombante du cours magistral en particulier lorsqu'ils font usage des classiques de la littérature française ou encore la pratique d'une lecture techniciste fortement imprégnée des théories littéraires, ce qui n'est pas toujours profitable dans le contexte de l'école.

Les dérives de ces deux tendances étant ainsi établies, il ne suffit cependant pas de considérer le rapport de l'enseignant à la littérature, mais aussi la formation dont il bénéficie en vue d'une exploitation adaptée de ce support et d'une transposition didactique appropriée pour des apprenants du français langue étrangère.

Une autre réalité qui peut également perturber l'enseignant consiste dans la prolifération des théories et des prescriptions parfois contradictoires qui mettent souvent l'enseignant devant un dilemme. En réalité, découvrir de nouvelles théories ne signifie nullement renoncer aux anciennes. Il s'agit pour l'enseignant de réunir tous les savoirs autour du support de travail et de choisir les outils d'analyse et les démarches idoines et adéquates aux besoins spécifiques des apprenants, pour le texte choisi et pour l'atteinte des objectifs.

Signalons à cet égard que les théories les plus modernes ne sont pas nécessairement les plus adaptées aux besoins de tel ou tel public :

« Une démarche plus classique pourra être tout aussi satisfaisante ; l'essentiel étant de bien maîtriser sa méthode et d'éviter

les trois principaux écueils qui guettent l'enseignant de français langue étrangère, à savoir le relevé de mots difficiles en guise d'explication de texte, le résumé qui nie la littérarité, la paraphrase qui répète le discours au lieu de l'analyser. Cette dernière est encore plus redoutable face à des textes faciles qui, du fait de leur apparente simplicité, demandent encore plus de préparation. »²¹¹

Dans le cas de l'enseignement du FLE, Mireille Naturel insiste sur le fait que la théorie doit rester implicite, sauf pour le cas de futurs spécialistes de la littérature. Si l'enseignant est censé maîtriser la théorie et profiter du renouvellement qu'apportent les recherches en littérature et en didactique, il devrait en plus être capable de transposer les nouveaux savoirs sans qu'il y ait une théorisation explicite qui détourne des objectifs véritables de l'enseignement-apprentissage en classe de français en contexte allophone.

3.2 De quelques difficultés d'apprentissage du français par le texte littéraire

L'apprenant étant reconnu désormais comme acteur principal de l'enseignement-apprentissage, il n'est possible de considérer les pratiques de classe du seul côté de l'enseignant sans considérer la place et le rôle de l'élève. Dans cette même perspective, en classe de FLE, le texte littéraire ne peut être appréhendé en lui-même et pour lui-même. La centration dans les nouvelles méthodologies d'enseignement des langues sur l'apprenant exige de la part de l'enseignant une autre manière d'être, de paraître et de faire en classe – gestes et postures, ainsi qu'un autre rapport avec les objets d'apprentissage. En plus de sa mission de transmission des savoirs, l'enseignant est tenu, dans le contexte moderne, de jouer le rôle d'accompagnateur de l'apprenant dans le processus de construction des compétences et de résolution des problèmes d'apprentissage qu'il peut rencontrer.

L'apprenant du français langue étrangère peut rencontrer un ensemble de difficultés nécessitant l'intervention ou l'assistance de l'enseignant. Nous citerons à titre d'exemple des lacunes sur le plan lexical étant donné que la langue et la syntaxe du texte littéraire ne sont pas généralement celles qu'il a l'habitude de rencontrer dans des textes informatifs ou dans

²¹¹ NAUREL, M. Op.Cit, p.23

des échanges quotidiens. Ces difficultés peuvent brouiller la compréhension du texte écrit et biaiser sa réception, comme elles peuvent rendre la lecture moins fluide et par là moins motivante. Dans ce contexte, s'il n'est pas adéquatement accompagné, l'élève risque même d'éprouver un sentiment d'insécurité, voire de crispation face au texte littéraire.

De même que l'écart qui existe entre la culture d'origine de l'apprenant et la culture véhiculée par le texte littéraire peut constituer lui aussi un autre handicap à la réception du texte littéraire, notamment lorsqu'il s'agit d'un élève ayant tardé à découvrir ce genre de textes et ayant été pendant de longues années de son cursus de formation imprégné exclusivement de sa culture.

A ces difficultés que nous venons de citer s'ajoute un facteur subjectif, mais tout aussi déterminant, qui est le goût individuel et la passion de la lecture des textes de fiction, car les apprenants n'ont pas et ne développent pas les mêmes attitudes face à ce texte. Pour des apprenants qui s'intéressent à d'autres formes d'expression artistique ou qui préfèrent la réalité à la fiction, il est parfois difficile de retrouver cette motivation nécessaire à la réception de la littérature.

La grande disparité des genres et des styles peut parfois rebuter ou décourager l'apprenant qui, généralement, au contact de textes qui lui sont plus ou moins familiers se trouve réconforté. Cependant, ce confort et cette stabilité ne sont pas toujours bénéfiques dans la mesure où l'apprenant qui découvre des textes variés élargit l'éventail de ses pratiques et de ses habiletés.

3.3 Vers une didactique du texte littéraire

3.3.1 Les fondements d'une didactique de la littérature

La présence avec force du texte littéraire en contexte didactique et les usages très disparates qu'on en fait ainsi que les tendances didactiques qui s'y rattachent ont depuis environ trois décennies alimenté des débats et des réactions chez des chercheurs appartenant à différentes sphères (linguistique, littérature, didactique, etc.). Cette effervescence a petit à petit dessiné les traits d'une nouvelle branche de recherche, la didactique du texte littéraire, même si parler de « branche » demeure encore discutable.

Parmi les conceptions et les pratiques qui ont fait émerger la recherche dans ce domaine nous retrouvons ce qui suit.

La contestation de l'enseignement traditionnel de la littérature

L'enseignement de la littérature tel qu'il s'est pratiqué pendant plusieurs décennies a provoqué une réaction de remise en question, voire même de rejet des démarches traditionnelles. Parmi les textes de référence en matière de vulgarisation de l'histoire de la littérature française, nous citerons, à titre d'exemple *Lagarde et Michard*, dont l'approche a beaucoup inspiré la méthode traditionnelle de l'enseignement de la littérature. Ainsi, l'homme et l'œuvre et la théorie du reflet²¹² sont les deux grands piliers qui sous-tendent cette approche du texte littéraire.

Il y a également la pratique de l'anthologie qui aboutit à une canonisation du texte littéraire.

Les « morceaux choisis » est un autre aspect critiqué en raison de la formation de corpus de formation hautement idéologisés.

Les exercices canoniques, comme l'explication du texte, ne sont pas non plus une formule exempte de reproches, car l'auteur est considéré comme la seule source du texte à analyser et la paraphrase fait que le texte est ramené à un « message » et que le langage est un instrument de transmission d'une information.

Il faut ajouter enfin que cette approche a tendance à considérer l'œuvre littéraire comme le modèle esthétique inégalable de la perfection de la langue.

La critique du technicisme a empreint l'enseignement de la littérature, notamment après les années 60 qui ont vu la montée en force des approches structuralistes. Dans une ère marquée par une forte tendance au scientisme et à la modélisation, le structuralisme apparaît comme la méthode favorisant l'inscription des études littéraires dans un champ qui rivalise avec les autres disciplines. La didactique de la littérature remet en question le culte de l'empirisme et la tendance au formalisme non pas pour les exclure complètement mais pour en faire un moyen subordonné et non pas une fin en soi.

La crise du littéraire en société et à l'école

De nombreux ouvrages expriment un constat de désaffection des jeunes par rapport à la lecture en général et à la lecture du texte littéraire en particulier. Les défenseurs de la littérature qui ne cachent pas leur malaise face à ce constat concourent pour sauver la littérature qui se

²¹² TAUVERNON, C. op.cit. p, 65.

trouve « en péril »²¹³. Les théories autour de la lecture littéraire abondent alors à partir des années 80 et un travail d'investigation et d'adaptation de la littérature pour la classe de langue est entamé. Dès lors, il ne s'agit point pour la didactique du texte littéraire d'étudier ce dernier en tant que tel mais dans son rapport à des lecteurs particuliers, les apprenants, de différents âges, appartenances socioculturelles et niveaux scolaires.

Réaffirmer la spécificité du texte littéraire et compenser la minoration qu'il a subie pendant deux décennies environ (l'approche globale). C'est ce que Lebrun appelle une « réaction des littéraires » dans le champ de la didactique (1997)

3.3.2 Considérations didactiques

Quand la littérature s'invite en classe de langue, de nombreuses interrogations sont posées. Elles portent aussi bien sur son statut, sur les corpus choisis, que sur les finalités de l'enseignement par/du littéraire. Ceci est d'autant plus préoccupant quand il s'agit de classe de langue étrangère.

3.3.2.1 *Une réflexion sur le statut*

Quand bien même on s'accorderait sur l'intérêt du littéraire à l'école, on ne réussirait pas toujours à aboutir à un consensus sur le statut qui lui conviendrait et les rôles qu'elle devrait jouer à l'école.

« L'histoire des rapports entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature montre l'émergence de tensions entre les logiques formalistes centrées sur des objets linguistiques et des logiques anthropologiques centrées sur le sujet, et une incontestable bascule à partir de la fin des années 1990 vers le deuxième terme. Elle montre aussi des convergences fortes autour de la question de l'altérité. Le bilan de la mise en œuvre des approches anthropologiques, tant dans le domaine de

²¹³ TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

l'enseignement de la langue étrangère que de la littérature, est à faire. »²¹⁴

Même si rares sont ceux qui rejettent totalement l'idée que la littérature a bel et bien des apports considérables en classe de langue, il convient toutefois de distinguer nettement le statut qui peut lui être attribué dans les programmes et les textes officiels. Yves Reuter insiste sur la nécessité de préciser ce statut, car il conditionne les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Selon que le texte littéraire est considéré comme un « objet » d'enseignement-apprentissage ou plutôt comme un « adjuvant », l'étendue et les dimensions des supports, les objectifs pédagogiques, ainsi que les approches de sa lecture varient considérablement.

Dans les deux cas, il est difficile de contourner un certain nombre de contraintes. En effet, instituer la littérature en objet d'enseignement peut conduire à une dérive techniciste qui tend à mettre en place en classe une « lecture savante », c'est-à-dire inaccessible ou du moins difficile pour plusieurs apprenants. Dans ce sens M. Burgos affirme :

« Non qu'il ne soit indispensable de développer et d'approfondir toujours plus la compréhension du texte, dans ses dimensions linguistiques, narratives, actanciennes, etc., mais cette compréhension ne saurait signifier quelque chose pour l'élève qu'à la condition, me semble-t-il, d'être rattachée à une pratique de lecture 'ordinaire', une pratique d'interprétation spontanée, 'naïve' au sens donné par Eco, à la mesure des compétences du lecteur, fruit de ses expériences antérieures, à un moment donné de son discours de vie. »²¹⁵.

En revanche, considérer la littérature comme un support d'enseignement, c'est-à-dire un outil ou un prétexte pour accéder à des savoirs multiples et développer différentes compétences risque de la banaliser et de l'évacuer de ce qui fait sa spécificité et sa richesse.

« Le risque d'instrumentalisation de la littérature se révèle dans les dispositifs mis en place en FLM. Les typologies de texte au primaire et au collège en ont produit une manifestation évidente (entre 1995 et 2001) :

²¹⁴ DEMOUGIN, Patrick (Maître de conférences, Directeur de l'IUFM de l'Académie de Montpellier, Laboratoire DIPRALANG, Université Montpellier III, France)
<https://id.erudit.org/iderudit/017884ar>

²¹⁵ Burgos, M. (1992), « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs », in *Pratiques*, N° 76, *L'interprétation des textes*, P.59

les textes littéraires sont le support d'activités de repérages formels. Les écritures à *la manière de* ont très vite débouché sur des exercices vides de sens, où le seul objectif devient quantitatif et formel, et des apprentissages, dans le meilleur des cas, strictement linguistiques. »²¹⁶

Afin de bénéficier des apports du texte littéraire en classe de langue, sans pour autant subir les inconvénients des deux conceptions sus-prescrites, une troisième voie nous paraît possible. Il s'agit de didactiser le texte littéraire et d'adapter les pratiques et les médiations enseignantes en vue de former conjointement un apprenant lecteur qui maîtrise la langue par le biais du texte littéraire et accède aux richesses de ce dernier par le truchement de la langue.

3.3.2.2 *Une réflexion sur le corpus (supports et savoirs)*

Les didacticiens et les concepteurs des programmes qui s'accordent sur l'intérêt de la lecture du texte littéraire en classe, ne sont toutefois pas toujours unanimes quant à la délimitation du support d'enseignement. En effet, ceux-ci se trouvent confrontés à un ensemble d'interrogations suscitées par le caractère disparate et hétérogène de l'objet d'étude même.

Remarquons tout de même que quand nous parlons de corpus, cela signifie qu'il s'agit d'opérer des choix parmi plusieurs possibilités offertes par le large champ du littéraire. Il serait absurde de penser que tout texte littéraire peut être introduit à l'école. De ce fait, nous sommes en droit de nous interroger sur les critères de sélection des corpus scolaires. A vrai dire, la question semble bien délicate, car elle place le didacticien chercheur ainsi que le praticien devant de véritables dilemmes.

Epoques, courants et origines

Littérature classique ou contemporaine : le débat autour de l'époque des œuvres alimente de nombreuses recherches. Tandis que les uns soulignent la richesse linguistique et culturelle des œuvres classiques, d'autres mettent en valeur la motivation que suscitent des œuvres contemporaines adoptant des registres assez variés et des thématiques motivantes pour

²¹⁶ Patrick Demougin (Maître de conférences, Directeur de l'IUFM de l'Académie de Montpellier, Laboratoire DIPRALANG, Université Montpellier III, France)
<https://id.erudit.org/iderudit/017884ar>

de jeunes élèves que les classiques peuvent rebuter ou ennuyer. Ainsi, la littérature de jeunesse fait l'objet de nombreuses investigations portant sur les voies et les stratégies possibles de sa didactisation, car on estime qu'elle est, jusqu'à maintenant minorée à l'école au détriment des « classiques ».

Courants et écoles littéraires : de la littérature baroque au nouveau roman, en passant par le classicisme, le romantisme, le réalisme, le naturalisme, le parnasse, le symbolisme, le surréalisme et l'existentialisme, quels courants de pensée et de style privilégier et quelle formation personnelle et citoyenne favoriser ? Là encore le choix dépend de l'idéologie de l'époque et des finalités de l'enseignement-apprentissage tel qu'un Etat les choisit et prescrit. Mais au-delà des choix officiels, l'enseignant peut à son tour recommander à ses apprenants des lectures à faire.

Littérature française ou francophone : il va sans dire que l'ouverture de la France sur de nombreux pays et continents, ainsi que l'adoption d'une politique d'expansion linguistique a fait émerger, à partir du milieu du XX^{ème} siècle, une littérature francophone qui se démarque de celle française tant sur le plan formel et esthétique qu'au niveau des thématiques et des topos. Ceci étant, nous sommes en droit de nous interroger sur les textes que nous introduisons à l'école. Devrions-nous nous limiter à une littérature produite dans l'hexagone ou plutôt encourager l'ouverture sur de nouveaux horizons culturels avec tout le travail qu'ils opèrent sur la langue et le style ?

Genres littéraires

La notion de genre est assez ancienne en littérature. La triade rhétorique aristotélicienne de l'épique, du dramatique et du lyrique a été historiquement au centre des genres. Cette triade a été consolidée par le classicisme, puis refondée par le romantisme. L'époque moderne l'a maintenue, fût-ce au prix d'un déplacement vers d'autres appellations : roman, théâtre et poésie. Ces catégories génériques semblent aujourd'hui universellement établies et sont arrivées, de ce fait, à s'ancrer dans la plupart des cultures scolaires et éducatives.

Un genre littéraire est aussi mouvant suivant les cultures. Ainsi certains genres n'ont pas d'équivalents dans toutes les cultures, comme le Haïku japonais. Il est aussi difficile, parfois même impossible, de rendre compte de certaines œuvres contemporaines à partir de la grille des genres.

La question des genres suscite d'autres interrogations d'ordre didactique. Est-ce que la simple reconnaissance explicite du genre oriente, enrichit ou complexifie la lecture, ou au contraire celle-ci la complique inutilement ?

Par-delà l'appartenance à un genre, le texte littéraire se prête à de multiples transformations : on peut le réécrire, l'adapter à un autre genre ou contexte, etc.

Si tous les genres participent à la formation de l'apprenant et se prêtent à un enseignement / apprentissage formel ou informel, les genres narratifs demeurent dominants surtout dans des cultures où le narratif est une tradition culturelle et discursive.

Par ailleurs, la recherche en didactique a élargi les frontières du littéraire pour embrasser d'autres formes d'expression artistique appartenant à d'autres modes de production et de lecture. Citons à titre d'exemple les ponts établis entre littérature et cinéma, entre littérature et bande dessinée, caricature ou dessin.

Les genres s'entrecroisent avec d'autres catégorisations relevant de ce qui est généralement appelé typologie textuelle ou genres de discours²¹⁷. En effet, dans son ouvrage consacré à cette question²¹⁸, Jean-Michel Adam souligne l'intérêt et la pertinence de la grammaire textuelle et de la typologie des textes. En effet, La grande hétérogénéité des textes nécessite qu'on les classe en types et en genres.

Il est vrai que parfois ces classifications peuvent prêter à confusion ; cependant, elles restent très utiles lorsqu'il s'agit d'aborder le texte littéraire en classe dans la mesure où elles permettent d'organiser les apprentissages et de livrer aux apprenants quelques repères et orientations qui les aident à lire les textes sans trop divaguer. Nous pouvons ainsi comprendre que le but d'élaborer des typologies textuelles ou prototypes et des catégories génériques est motivé par l'hétérogénéité compositionnelle des discours des textes et par le besoin de mettre à point des instruments qui facilitent l'accès aux textes²¹⁹.

²¹⁷ Les genres de discours ou actes de langage est établis par les pragmaticiens, Austin et Searle en particulier, qui distinguent les assertifs, les directifs et les expressifs.

Bakhtine, quant à lui, distingue les genres premiers et les genres seconds.

²¹⁸ ADAM, J-M. (1992). *Les textes, types et prototypes*. Paris : Nathan.

²¹⁹ A titre d'exemple, pour le texte narratif, il convient de mettre en évidence la temporalité et la succession des faits, les instances narratives et les acteurs/personnages. Pour le texte descriptif, il convient de repérer le thème, le champ lexical, la modalisation, les fonctions (référentielle, expressive ...). Pour le texte argumentatif, il est primordial, il faut tenir compte de la thèse retenue / thèse rejetée, des arguments, des connecteurs logiques ...

Les textes en français simplifié : une didactisation contestée

En 1969/ 1970, Philippe de Beaumont propose d'adapter des romans français pour les allophones, en collaboration avec la maison d'édition Hatier ; dès lors, plusieurs maisons d'éditions ont emprunté cette voie, comme CLE International et Hachette. Le but étant de permettre aux débutants de découvrir « les grands classiques »²²⁰ de la littérature française à travers des textes accessibles car brefs et simples.

Il convient d'abord de rappeler qu'il existe, selon Anne-Rosine Delbart, différentes formes de simplification : le texte peut être réécrit de toutes pièces dans une langue et avec une architecture plus simples ; le texte original peut subir des coupures et être ainsi abrégé ; le texte peut passer d'un genre à un autre plus accessible, du roman au théâtre par exemple.

En vue d'aboutir à une version simplifiée, le travail de réécriture ou de réorganisation du texte porte sur le niveau lexical (les énumérations, adjectifs et adverbes sont supprimés et le vocabulaire utilisé est courant, concret et contemporain), syntaxique (phrases simples et relativement courtes au lieu des complexes souvent compliquées ou longues, le discours direct est favorisé) , stylistique (les figures de rhétorique et les emplois connotés sont supprimés, changements de la ponctuation) et culturel (composantes géographique, historique, religieuse ... accessible et majoritairement connues du public-cible). Ces différentes catégories ont évidemment un impact les unes sur les autres. Il arrive que la simplification touche aussi le registre.

Toutefois, les transgressions opérées sont soit signalées et expliquées en bas de page soit reprises et commentées en fin de texte.

Luc Collès s'interroge dans l'une de ses publications en se demandant si les textes en français simplifié²²¹ pourraient être une voie pour l'enseignement de la littérature²²².

²²⁰ De grandes œuvres de différents genres littéraires et de différentes époques ont été éditées dans une forme simplifiée ; nous citons à titre d'exemple Mme Bovary de Gustave FLAUBERT, Tartuffe de MOLIERE, la Bête humaine d'Emile ZOLA, les Contes de Charles PERRAULT, Cyrano de Bergerac d'Edmond ROSTAND, Le Tour du monde en quatre-vingt jours de Jules VERNE ...

²²¹ En 1969/ 1970, Philippe de BEAUMONT propose d'adapter des romans français pour les allophones, en collaboration avec la maison d'édition Hatier ; dès lors, plusieurs maisons d'éditions ont emprunté cette voie, comme CLE International et Hachette. Le but est de permettre aux débutants de découvrir « les grands classiques » de la littérature française.

²²² <http://alainindependant.canalblog.com/archives/2012/06/25/24542240.html>
Article publié dans la revue "Praxis", 4, en octobre-décembre 2002, p.402-409.

Les textes en français simplifié ont, en effet, suscité diverses réactions. Tandis que certains recommandent ces adaptations et les jugent utiles et efficaces pour approcher la littérature d'un apprenant débutant ou de langue étrangère, d'autres se demandent s'il ne s'agissait pas dans ce cas d'un simplisme défigurant qui empêche le lecteur de développer et d'aiguiser ses compétences de lecture en langue étrangère et par là de mieux maîtriser cette langue dans toutes ses dimensions, facettes et subtilités.

Extraits ou œuvre intégrale : implications didactiques

La présence du texte littéraire en classe de langue peut prendre deux formes. D'une part, nous retrouvons les extraits choisis qui figurent sur des manuels regroupant différents genres de textes. Le texte littéraire s'insère donc dans une panoplie d'autres textes, aussi variés les uns que les autres. Dans ce cas, le texte littéraire est traité de manière isolée et il est peu contextualisé. Le travail en classe se limite généralement aux contenus de l'extrait et aux procédés mis en œuvre pour générer une signification.

D'autre part, nous retrouvons l'œuvre intégrale qu'il convient de traiter de manière plus ou moins exhaustive. Même quand les activités de classe sont souvent centrées sur des morceaux choisis de l'œuvre pour aboutir à des objectifs déterminés, cette dernière constitue un support de travail principal, en classe et hors-classe.

Dans le premier cas, quelques dimensions, pourtant enrichissantes, du texte littéraire sont négligées, car l'accent est souvent mis sur des objectifs linguistiques et communicatifs. Dans le second cas, le risque est de sacrifier les objectifs tracés pour se lancer dans un travail exhaustif sur l'œuvre qui favorise des pratiques technicistes ou de spécialité.

Entre les extraits choisis et l'œuvre intégrale, les possibilités d'exploitation et les visées divergent et provoquent des débats sérieux.

Nous pouvons ainsi affirmer que le mot « littérature » est bel et bien un féminin pluriel qui ne peut être réduit au singulier. D'où la nécessité de l'adaptation des corpus aux contextes scolaires pour lesquels ils sont destinés, loin de tout dogmatisme ou prescription.

Pour conclure ce point, nous dirons que la difficulté de choisir des textes destinés à la classe de langue émane certes de l'hétérogénéité des textes dits littéraires, mais aussi de la

non-stabilisation de la notion du littéraire et d'une hésitation autour du statut du texte littéraire à l'école et des finalités de son enseignement.

3.3.2.3 Une réflexion sur les finalités de l'enseignement de la littérature

S'interroger sur les finalités de l'enseignement de la littérature est intimement lié à l'interrogation sur le rôle de l'école et de ses finalités. Ainsi, de la centration sur la dimension fonctionnelle d'une langue perpétuée par les approches communicatives en particulier, l'accent est mis sur la formation de la personne et de la personnalité de l'apprenant et sur les valeurs que véhiculent l'école et les programmes. Dans ce sens, le texte littéraire s'avère, d'une part, un véritable réservoir lexical, syntaxique et stylistique et, d'autre part, un document culturel dense et précieux. Le problème réside dans le fait que l'exploitation qui en est faite à l'école ne permet pas parfois de bénéficier de ses apports, d'où la nécessité de recourir à une didactique qui se penche sur ce matériau en considérant ce qui fait sa spécificité.

De nombreux ouvrages portant sur la littérature en classe de langue étrangère ou de FLE s'interrogent sur les apports de ce genre de documents pour l'élève. Ces derniers peuvent être résumés comme suit.

Le texte littéraire regorge de connaissances linguistiques et culturelles, sa lecture donne accès à un univers riche et diversifié, ce qui contribue à la formation de l'apprenant sujet-lecteur qui au fur et à mesure qu'il développe et renforce ses compétences en lecture peut aboutir au tandem lecture-écriture et développer sa créativité ou du moins des capacités rédactionnelles ; ainsi, il passe de la réception de l'écrit à la production de l'écrit ou de l'oral.

Ce texte permet également à l'élève de porter un nouveau regard sur l'Autre, en découvrant la diversité des cultures et des visions du monde. A ce propos, Jean Collès souligne que « les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes. ».

Nous pouvons ainsi remarquer que la dimension interculturelle du texte littéraire est indéniable : la littérature suscite des émotions et des pensées autour de l'Autre. Elle fait émaner la curiosité et la compassion comme elle peut surprendre, voire même déstabiliser l'apprenant-lecteur et c'est donc là l'occasion précieuse pour, d'une part, remettre en question les stéréotypes et évincer les clichés et, d'autre part, apprendre les valeurs du respect et de la tolérance.

Enfin, Le texte littéraire met en circulation de nombreuses valeurs universelles et une culture anthropologique indispensable pour la formation du citoyen du XXI^{ème} siècle.

DEUXIEME PARTIE

Du texte littéraire en classe de français Enquête
par questionnaire et analyse de l'action et du
discours enseignants

Introduction

La réflexion sur la question épistémologique de la méthode est de toute évidence un moment clé de la recherche, toutes disciplines confondues. Pour ce qui nous concerne, nous sommes convaincue que la construction ou l'adaptation d'une méthode aussi adéquate que possible à notre sujet et contexte de recherche est une condition nécessaire pour aboutir logiquement à des résultats fiables et crédibles scientifiquement.

Ce souci de définir rigoureusement une méthode d'analyse, au seuil de notre investigation empirique, se justifie principalement par l'irrésistible tentation que peuvent vivre les chercheurs en herbe, dont nous faisons partie, qui souvent, par excès d'ambition, croient devoir, pour arriver à leurs fins, faire feu de tout bois. Cette tentation peut être d'autant plus prégnante qu'il s'agit, en l'occurrence, d'un domaine de recherche qui se situe, de par l'objet sur lequel il porte, à savoir l'enseignement des langues, à la confluence de plusieurs disciplines : sciences du langage, sciences de l'éducation, sciences cognitives, etc.

S'astreindre à une méthode peut, tout compte fait, se révéler salutaire pour le chercheur en didactique des langues dans la mesure où cette contrainte peut le sauver, pour ainsi dire, du démon de la théorie²²³ et de l'égarement des concepts.

Nous entamons cette deuxième partie en définissant la méthode que nous mettrons en œuvre en vue de répondre à nos questions de recherche et de valider nos hypothèses de travail.

1. Cadrage méthodologique de la recherche

1.1 Définition de la méthode : formes, types et finalités

Selon *L'Encyclopédie Larousse*, le concept de « méthode » désigne « la marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration de la vérité ». Vue sous cette perspective, une méthode de recherche peut être définie comme un ensemble d'opérations intellectuelles et logiques qui permettent d'expliquer, d'analyser et de comprendre le phénomène ou l'objet étudié.

²²³ Nous faisons ici allusion à l'ouvrage d'Antoine COMPAGNON, *Le Démon de la théorie*, édition Points, Paris, 2014.

Or, si dans les sciences empiriques, la vérité²²⁴, qui est considérée dans la définition susmentionnée comme étant la visée de la méthode- est contrôlée par l'expérimentation, il faut souligner que les moyens d'y accéder, en sciences dites humaines et sociales, sont d'une forme et d'une nature substantiellement différentes.

En effet, eu égard à la complexité de l'objet sur lequel portent ces sciences qu'on qualifie également de molles, par opposition à la rigoureuse dureté et à l'inflexible austérité des sciences empiriques ou expérimentales, à savoir l'humain dans sa double dimension individuelle et collective, la validité des propositions et des hypothèses se juge à l'aune du sens et de la cohérence des discours à vocation scientifique plutôt qu'à l'épreuve de la vérité factuelle.

Cette distinction d'ordre épistémologique étant clairement établie, il ne s'agit nullement pour nous de nous défausser sur la relative scientificité du champ disciplinaire qui est le nôtre, en l'occurrence la didactique des langues et des cultures, pour baisser notre niveau de vigilance méthodologique ; loin s'en faut. La valeur de la méthode en sciences humaines nous paraît d'autant plus précieuse qu'elle joue le rôle de garde-fou contre tous les accès et velléités de domination de la doxa, de l'idéologie, des préjugés, des croyances infondées et des approximations pseudo-scientifiques.

Par ailleurs, la construction d'une méthode s'effectue en fonction de l'objectif et du type de recherche que l'on souhaite entreprendre. De ce point de vue, on distingue généralement :

- **la recherche fondamentale**²²⁵ qui est une recherche exploratoire, pure et non orientée. Il s'agit d'un ensemble de travaux théoriques ou expérimentaux qui visent à produire de nouvelles connaissances et dont l'issue demeure imprévisible ;
- **la recherche appliquée** qui naît du besoin d'amélioration de l'existant et exige la collaboration entre les chercheurs et les professionnels du domaine. A l'aide de la collecte d'un ensemble de données et d'un choix judicieux d'une méthode et d'un ensemble d'instruments, le chercheur effectue des analyses rigoureuses et apprécie

²²⁴ Pour de plus amples développements de la question des rapports entre vérité et méthode, nous référons ici aux travaux éclairants des philosophes Karl Popper et Hans-Georg Gadamer, portant sur la philosophie et la logique de la connaissance.

²²⁵ JOLIOT, P. « Recherche fondamentale et recherche appliquée » in *LA MONDIALISATION DE LA RECHERCHE Compétition, coopérations, restructurations*, Gérard Fussman (dir.), ED. Collège de France, Paris, 2011.

<https://books.openedition.org/cdf/1526?lang=fr>

l'efficacité d'une pratique ou d'un dispositif. Ce type de recherche tient son intérêt de sa pertinence sociale ;

- **la recherche-action** : nous devons l'utilisation de ce concept au psychologue expérimental allemand Lewin (1946) qui décrit les phases de la recherche-action comme une spirale de cercles de recherche évoluant chacun d'une description de l'existant vers un plan d'action. Dans le domaine de la recherche éducative et didactique, la recherche-action facilite l'identification d'une situation-problème et sa résolution par la mise en place de stratégies visant l'amélioration des pratiques et l'enrichissement des savoirs théoriques. Par son intervention sur le terrain, la recherche-action permet au praticien une meilleure prise de conscience et une réflexivité qui débouchent sur l'amélioration des stratégies et démarches de travail et des résultats.

1.2 Processus de construction d'une méthode

Fort d'une longue et féconde expérience de recherche en didactique des langues, Yves Reuter souligne l'importance de penser les méthodes comme épreuve qualifiante à l'acte de recherche proprement dit et propose de suivre des étapes déterminées en vue de mener à bien une recherche :

« Une méthode de recherche peut se définir comme la forme prise par la démarche de travail mise en place pour tenter de répondre à une question dans une discipline de recherche déterminée. Cette démarche fait nécessairement appel à des familles d'activités reliées entre elles : constitution du document, construction des données, traitement des données, interprétation des données, écriture, et elle est soumise à évaluation. Elle est actualisée par de multiples paramètres tels ses visées et objectifs, les modes d'articulation entre les opérations, les techniques sollicitées, les modes de relation au milieu... »²²⁶

²²⁶REUTER, Y. (2006). « Penser les méthodes de recherche en didactique(s) » in PERRIN-GLORIAN, M-J. et REUTER, Y. (dir.), *les méthodes de recherche en didactique*, Presses universitaires du Septentrion, p.17.

Cette définition, qui peut paraître simple de prime abord, met pourtant l'accent sur un ensemble complexe d'éléments qu'il convient de préciser plus amplement. En effet, une méthode se décline sous forme d'une suite programmée d'activités visant à obtenir des réponses aux questions de recherche qui s'inscrivent dans le cadre d'un champ scientifique ou disciplinaire déterminé.

Ces activités correspondent à une série d'étapes, dont la première est la constitution du document. Pour Yves Reuter, il s'agit de recueillir des documents écrits et oraux, de réaliser des enregistrements, de filmer des situations, d'observer, de transcrire, etc. L'étape qui suit ce travail de recueil des données est celle de la construction du corpus qui correspond à une sélection minutieuse, dans les documents initialement collectés, de données précises en lien direct avec les questions de recherche. Ces deux étapes renvoient à ce qui est habituellement désigné par collecte des données. Or, Yves Reuter préfère scinder cette opération en deux pour montrer qu'il existe d'abord une étape de collecte générale précédant celle de l'affinement et du tri qu'il appelle « construction ». Ainsi présenté, ce processus d'élaboration permet au chercheur d'édifier les fondements de son travail en procédant à une sélection rigoureuse et critériée des données jugées utiles et indispensables à la réalisation des objectifs de la recherche. Cette opération, qui requiert beaucoup de doigté et de discernement, permet aussi d'éviter de se perdre dans le magma indistinct des données initialement collectées.

L'étape suivante est celle du traitement des données. Il s'agit d'une opération de construction du sens qui s'effectue à travers la description objective des résultats en les inscrivant dans un cadre théorique déterminé. Le traitement dont il est question dans notre investigation sera fait dans une perspective interprétative étant donné que, tout en décrivant les résultats de l'enquête, nous serons amenée à les analyser et à les mettre en perspective, en croisant les différentes réponses obtenues. Enfin, la rédaction ou formulation des résultats de la recherche doit être suffisamment claire et argumentée pour que sa diffusion soit largement assurée.

Ajoutons enfin que les différentes étapes que nous venons de présenter sont à la fois interdépendantes et dynamiques et s'articulent de manière à favoriser le passage des questions à des réponses ou des résultats éclairants, conformément aux objectifs de la recherche.

1.3 Notre méthode d'investigation

Précisons de prime abord qu'il ne s'agit nullement pour nous d'inscrire notre travail dans le cadre de la recherche fondamentale, car notre objectif n'est pas celui de mettre en place un nouveau dispositif théorique avec tout ce que cela suppose, sur le plan épistémologique, comme stratégie de refondation conceptuelle. Notre ambition ne dépasse pas les limites d'une observation, description, analyse et interprétation de l'existant en vue de déceler et de comprendre les mécanismes de son fonctionnement, à la lumière de notions et de concepts opératoires déjà élaborés et mis à l'épreuve dans le champ disciplinaire de la didactique des langues qui se nourrit, à son tour, des apports d'autres disciplines comme la sociologie, la psychologie et la linguistique.

Il s'agit pour nous également de repérer quelques contradictions ou dysfonctionnements qui empêcheraient de réaliser des prestations didactiques satisfaisantes aux yeux des praticiens, le but ultime étant de définir des pistes d'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage et des interactions en classe de français dans le contexte éducatif marocain.

Il est clair donc que nous situons notre travail au point de jonction entre recherche appliquée et recherche-action, dans la mesure où cette dernière ne peut véritablement s'exercer que si certaines conditions institutionnelles et matérielles sont satisfaites : budget alloué, équipe de recherche, cadre formel, partenaires, structures permettant l'expérimentation et l'affinement des dispositifs proposés, etc.

En l'absence de ces facteurs définitoires de la recherche-action, il serait à la fois outrecuidant et vain, à notre niveau, de vouloir inscrire notre travail dans le cadre de ce paradigme de recherche. Ceci étant, même si la question de l'amélioration de l'existant est loin de constituer la raison d'être de notre travail, elle n'en demeure pas moins un souci latent qui le traverse de bout en bout. Nous affirmons cela tout en étant convaincue que la recherche en didactique des langues et des cultures ne peut s'exercer pleinement, dans le contexte de crise profonde de notre système éducatif²²⁷, en l'absence d'une réflexion dépassionnée et sereine à

²²⁷ De réforme en réforme et de réforme de la réforme en réforme de la réforme, notre système éducatif s'enlise de plus en plus dans le doute concernant les conditions de possibilité même de son redressement. En témoignent, si besoin, les successifs rapports d'évaluation des réformes et du plan d'urgence qui ont été mis en œuvre depuis le début des années 2000 et qui sont aussi alarmants les uns que les autres.

des pistes de réparation des dysfonctionnements constatés. Cette réflexion doit s'opérer parallèlement à la description scientifique de l'existant.

Une dernière précision concernant le volet méthodologique de notre travail s'impose : de par sa nature et son champ d'application, notre recherche s'inscrit dans le cadre de la méthode appelée hypothético-déductive. Cette démarche se déploie à travers les étapes suivantes :

Le chercheur pose la question de départ, procède ensuite par inductions et déductions en fonction de sa connaissance du sujet, et formule enfin une ou plusieurs hypothèse(s) de recherche qui sont une sorte de réponse provisoire à la question de recherche. Le travail de vérification des hypothèses permet, en définitive, de les confirmer ou de les infirmer. Dans les deux cas, de nouvelles perspectives sont envisagées et la recherche continue en spirale en focalisant la réflexion sur d'autres aspects du sujet abordé.

La méthode hypothético-déductive, caractéristique de la recherche en sciences humaines et sociales, est souvent opposée au rationalisme naturalo-positiviste. Il est précisément question d'un paradigme qualitatif et compréhensif consistant à s'interroger sur le fonctionnement et la signification de phénomènes humains qui suscitent la curiosité du chercheur et l'incitent à explorer des hypothèses ou des pistes de réponse(s) dans les données qu'il collecte ou construit. Cette quête doit être entreprise dans une interaction mutuelle entre différentes variables observables dans le contexte ou l'environnement de la recherche. En définitive, il s'agit de comprendre et non de justifier ou d'établir des lois universelles, et partant immuables, de causalité.

2. Architecture de la recherche empirique

Nous rappelons que notre travail d'enquête s'inscrit résolument dans le cadre d'une recherche appliquée qui part d'un travail de terrain prenant appui sur trois outils de recherche : le questionnaire, les enregistrements de classe et leur transcription ainsi que les entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation.

Le premier chapitre de cette partie sera dédié au questionnaire. Nous justifierons, dans un premier temps, son intérêt et sa pertinence dans le contexte de notre recherche ; nous exposerons

ensuite les principes de son élaboration et les conditions de son administration, avant de présenter les modalités du traitement des données et l'analyse des résultats obtenus. Cette analyse sera entreprise avec le souci permanent de conjuguer description et interprétation dans la perspective de rendre compte des représentations des enseignants tout en exposant notre vision, à la lumière des données dont nous disposons et des éclairages que nous apportent les spécialistes du domaine.

Le deuxième chapitre sera consacré à la description de quelques séquences didactiques transcrites à partir des enregistrements des interactions de classe ainsi qu' à l'analyse des gestes professionnels déployés par les enseignantes filmées pendant des activités de lecture portant sur le texte littéraire. L'observation, la description et l'analyse de ce corpus nous permettront de voir ce qui se déroule réellement en classe, de collecter un certain nombre de données effectives et de les confronter aux déclarations et représentations des enseignants précédemment interrogés dans le cadre de l'enquête par questionnaire.

L'analyse des interactions de classe nous aidera également à mieux appréhender la logique et la dynamique de l'action enseignante, ce qui la motive et ce vers quoi elle tend et aspire, ce qui la fait avancer et ce qui la fait trébucher. Nous soumettrons à l'épreuve de l'observation fine, à travers un corpus riche et diversifié, les gestes professionnels que mettent en œuvre les enseignantes, qui ont accepté d'être filmées, en vue de réaliser, avec leurs apprenants, les objectifs de l'activité de lecture. Nous chercherons à comprendre la logique qui sous-tend le travail de chaque enseignante de notre échantillon pour saisir ce qui le fait aboutir ou ce qui le fait avorter.

Dans le cadre de cette analyse des séances enregistrées, nous exposerons les réactions des enseignantes une fois mises face à leur propre action. Ce redoutable, mais non moins subtil, jeu de miroir permet aux praticiens de l'enseignement, quand ils acceptent évidemment de jouer le jeu, de produire des discours réflexifs, sur leur propre action, qui s'avèrent souvent d'une grande lucidité. Ce sont des commentaires qui parfois justifient leur action et qui d'autres fois révèlent des attitudes dubitatives sur fond de surprise et d'étonnement, qui naissent visiblement du décalage entre ce que les enseignantes croient faire et ce qu'elles font effectivement. Ce travail d'auto-confrontation, qui incite à la réflexivité et à l'auto-évaluation, nous donnera l'opportunité, quant à nous, de démêler quelques aspects importants de la pensée et du style enseignants et de mettre en perspective l'agir professoral dans la dynamique de son déploiement.

Après l'analyse des données recueillies, nous procéderons à un travail de recoupement, de triangulation et de synthèse des résultats obtenus afin de mettre en exergue les traits saillants et les principales caractéristiques de l'action enseignante dans les classes visitées.

Chapitre premier : exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français , analyse des représentations des enseignants

1. L'enquête par questionnaire

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons, dans un premier temps, tenu à recueillir les représentations des enseignants concernant l'exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français, et ce en leur demandant de renseigner un questionnaire élaboré dans ce sens.

Dans ce chapitre, dédié en partie à l'enquête par questionnaire, nous exposerons tout d'abord les étapes que nous avons suivies pour élaborer ce dispositif d'investigation : le choix de l'échantillon et la formulation des questions. Nous décrirons ensuite le mode et le contexte de son administration avant de procéder à son traitement. Il s'agira enfin d'exposer et de commenter les résultats obtenus, à la lumière de la littérature qui régit les champs de la didactique en général, de l'agir enseignant en particulier et, in fine, celui de la lecture du texte littéraire en classe de langue.

Menées à leur terme, toutes ces démarches devraient nous amener à révéler et à comprendre les représentations des enseignants du secondaire qualifiant relativement aux différents aspects de leur métier : les programmes et les supports de travail, les activités de classe, la planification et la gestion des interactions. Le retour sur leur propre action (auto-confrontation) ainsi que les propositions que les enseignants souhaiteraient bien voir se concrétiser, en vue d'une amélioration des conditions de leur travail et d'une optimisation des résultats, constituent un bon levier pour une mise en perspective de l'action enseignante dans sa globalité.

1.1 Intérêt du questionnaire pour notre recherche

Le choix d'un outil d'investigation est intimement lié à l'intérêt qu'il revêt pour la recherche. Si nous avons choisi de mener une enquête par questionnaire, c'est parce que nous avons jugé qu'il s'agissait d'un outil susceptible d'apporter un éclairage intéressant à nos questions de recherche.

Rappelons, à cet égard, que notre investigation a pour objet l'action enseignante et les interactions didactiques qui se déroulent en classe de français au Cycle Secondaire Qualifiant au Maroc, au moment de l'activité de lecture portant sur le texte littéraire. Or, l'action enseignante est, par définition, une réalité polymorphe dans la mesure où elle revêt plusieurs aspects et dimensions tout en se déployant, force est de le souligner, sur plusieurs étapes. Cette action est par ailleurs sous-tendue par un ensemble de représentations enseignantes que nous essayerons de dévoiler et de saisir, via un questionnaire centré sur les axes principaux de notre recherche :

- la planification des enseignements-apprentissages ;
- la conception du texte littéraire en classe de français ;
- les modalités de lecture ;
- la gestion des interactions didactiques ;
- les propositions susceptibles d'aplanir les difficultés et d'optimiser les résultats.

Rappelons enfin que l'enquête par questionnaire est généralement considérée comme un outil d'évaluation quantitative. Ceci étant établi, il se peut aussi que cet outil soit conçu en vue de collecter des données d'ordre qualitatif et d'ouvrir des pistes de réflexion d'une grande fécondité. C'est précisément dans cet esprit que nous souhaitons mener notre investigation.

1.2 Conception du questionnaire

1.2.1 Critères à respecter : simplicité, concision et pertinence

S'il peut sembler, *a priori*, qu'un questionnaire est un outil assez simple et facile à construire pour collecter des données, il faut avouer, à l'épreuve des faits, qu'il s'agit d'un dispositif nécessitant un vrai travail d'élaboration. Il est sans conteste admis en sciences sociales qu'un questionnaire, n'ayant pas fait l'objet d'un soin et d'un examen minutieux, a de fortes chances d'induire des résultats insignifiants, ambigus ou erronés. Quels sont alors les critères d'élaboration d'un bon questionnaire ?

De prime abord, il convient de rester dans le cadre des objectifs de la recherche en évitant de succomber à la tentation de l'exhaustivité qui serait par trop coûteuse en temps et en effort ou peu pertinente par rapport aux questions principales de la recherche. C'est précisément dans ce sens que nous avons fixé une architecture globale pour notre questionnaire. Cette architecture s'articule sur un ensemble d'axes qui seront exposés ci-dessous.

Ainsi, et suite à cette étape de fondation du dispositif empirique, intervient celle de la formulation des questions proprement dites. D'abord, nous avons veillé à ce que chaque question soit d'un apport réel à la recherche. Ensuite, nous avons procédé de manière à ce que la formulation ne soit ni trop longue, pour ne pas se diluer dans le flot et le flou des détails, ni trop courte jusqu'à laisser transpirer et, du coup, deviner aisément la réponse.

En somme, nous avons élaboré les questions en prenant en considération les deux critères de concision et de clarté en vue d'éviter toute ambiguïté susceptible d'induire le répondant en erreur et de nous fournir, par conséquent, de fausses pistes de réflexion. Les termes utilisés, quant à eux, ont été choisis en fonction de leur clarté et de leur simplicité afin d'écartier tout risque d'équivoque. Il fallait donc éviter les concepts, les expressions jargonantes, ou par trop savantes, et les mots ambigus ou abscons.

Par ailleurs, il fallait aussi s'assurer que la formulation de la question n'incite pas le répondant à demander un accompagnement, ou une assistance de quelque ordre que ce soit, pour la renseigner. C'est pour cette raison que nous avons écarté l'utilisation des formes et des tournures négatives ou interro-négatives, généralement difficiles à appréhender.

Pour veiller à la lisibilité de notre questionnaire, nous avons évité aussi de poser des questions complexes nécessitant une réponse à deux éléments à la fois car, dans ce cas, la question risquait d'être biaisée. Nous avons donc formulé les questions de manière à ce qu'elles soient de prime abord intelligibles pour arriver à destination sans risque de contresens. Hormis ces considérations, il existe d'autres principes qu'il fallait observer, en rapport avec le type de questions à poser. Nous avons ainsi formulé :

- des questions fermées ou dichotomiques qui sont plutôt simples à concevoir (directivité) ;
- des questions fermées à choix multiples ;
- des questions avec classement hiérarchique, plus difficiles à traiter, mais sans doute intéressantes ;
- des questions ouvertes de type qualitatif. Nous les avons généralement placées après les questions fermées pour favoriser notre élucidation des réponses et choix des enseignants. Ces questions nous ont ainsi permis de dépasser le niveau de prise de position ou de choix à la compréhension des motivations qui les sous-tendent. Ces questions qui demandent sans doute plus d'attention et d'effort pour leur traitement restent toutefois

indispensables pour la collecte des données qualitatives. De même, un usage systématique des questions fermées, fussent-elles minutieusement élaborées, après de bonnes investigations, risquait de trop diriger le répondant et, de ce fait, de le priver de l'opportunité d'exprimer une vision originale ou singulière par rapport à une question donnée.

Une fois la tâche de la rédaction des questions finalisée, nous avons procédé à la structuration et à l'agencement du questionnaire et à sa mise en forme de façon à faciliter et à optimiser sa réception et à inciter le public-cible à répondre aux questions.

Nous avons administré le questionnaire à quatre enseignants avant de le distribuer à l'ensemble de notre population-cible, et ce en vue de tester sa validité et de nous assurer qu'il ne susciterait pas des demandes de clarification.

1.2.2 Axes du questionnaire

En premier lieu, et avant les questions d'opinions et de comportements relatives à notre objet d'étude, nous avons tenu à introduire notre questionnaire par une partie signalétique qui sert à déterminer le profil de chaque répondant, car l'analyse des résultats se fonde en partie sur une corrélation ou croisement entre deux catégories de variables, une première à expliquer et une seconde à caractère explicatif. A ce propos, nous savons pertinemment que le profil de l'enseignant intervient dans l'explication de certains choix ou postures didactiques. Nous avons demandé aux enseignants de préciser le niveau de leur formation ; ils devaient ainsi mentionner le diplôme académique dont ils étaient titulaires et indiquer s'ils avaient bénéficié ou non d'une formation professionnalisante avant de commencer l'exercice de leur métier. Nous avons également cherché à connaître leur ancienneté dans le secteur de l'enseignement en général et dans le cycle secondaire qualifiant en particulier.

Ensuite, nous avons établi des axes qui permettent de répondre à nos questions de recherche :

- **Le premier axe est centré sur les pratiques et les représentations liées à la planification.** Nous avons ainsi cherché à connaître la valeur et l'intérêt qu'accordent les enseignants à cette opération programmatique de leur agir professionnel. Nous leur avons ensuite demandé de préciser la forme qu'ils assignaient à cette planification, de préciser leurs ressources en la matière et d'évaluer le degré de son exploitation au moment de la réalisation des cours en classe.

- **Le deuxième axe porte sur l'œuvre intégrale.** Nous avons d'abord demandé aux enseignants leur opinion quant à l'adoption de l'œuvre intégrale comme support principal du travail en classe de français en les priant de justifier leurs réponses. Ensuite, nous avons cherché à savoir s'ils avaient été formés à exploiter ce support en classe. Enfin, nous leur avons proposé un ensemble de compétences que l'on peut développer chez un apprenant en travaillant sur le texte littéraire et ils devaient les classer par ordre d'importance.
- **Le troisième axe a comme objet central la lecture.** Il s'agit pour nous de connaître les représentations des enseignants par rapport à la lecture du texte littéraire et les approches qu'ils adoptent en classe afin de réussir cette activité didactique.
- **Le quatrième axe porte sur les interactions didactiques pendant l'activité de lecture.** Nous avons demandé aux enseignants de nous renseigner sur le mode d'interaction qui domine dans leurs classes et sur les moyens et les démarches dont ils usent en vue de motiver les apprenants à participer à l'activité de lecture. Nous les avons également interrogés sur le degré de leur satisfaction par rapport au déroulement de cette activité et à la qualité du processus interactionnel.

Pour conclure notre questionnaire, nous avons offert aux enseignants interrogés l'opportunité de s'exprimer en toute liberté et de nous faire part de leurs propositions, le but étant d'éviter une éventuelle frustration par rapport à certains aspects et/ou idées abordés dans le questionnaire. Il s'agit, pour nous, à travers cette ouverture, de leur offrir l'opportunité de réagir librement et d'exprimer leurs attentes ainsi que leurs aspirations. Il faut ajouter enfin que si nous considérons que ces propositions permettent d'élargir les perspectives de notre thèse, ce n'est pas pour les aborder en détail dans la présente recherche. Elles peuvent cependant constituer des pistes stimulantes et précieuses pour des recherches ou réflexions à venir. Nous comptons donc en faire l'objet de nos futures publications.

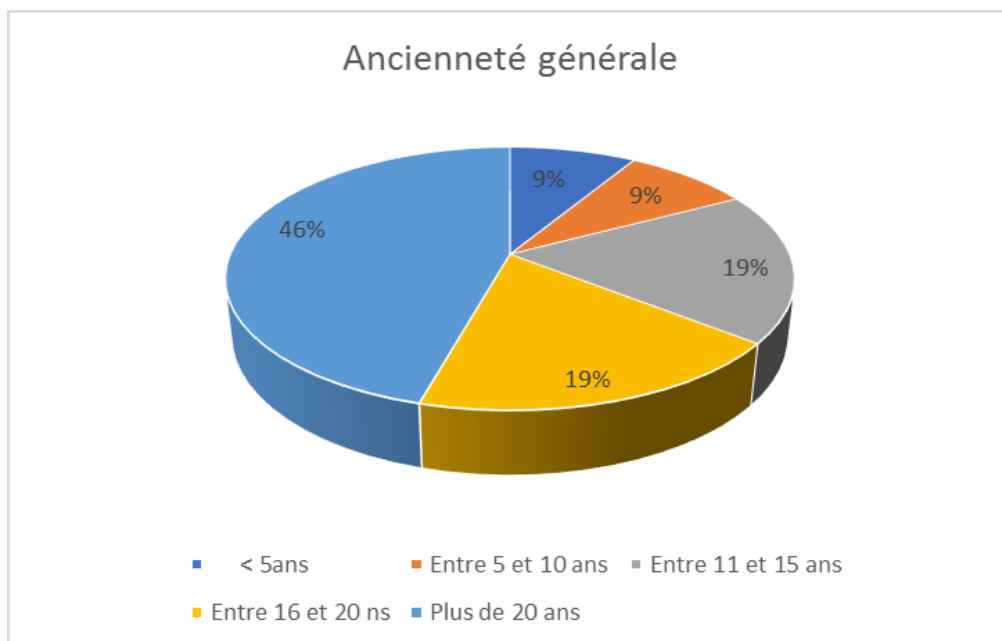
1.2.3 Choix de l'échantillon et souci de la représentativité

Pour ce qui est des critères de sélection de l'échantillon, nous avons procédé par tirage aléatoire dans la population-mère. Cela signifie que nous n'avons pas défini des paramètres ou

variables spécifiques aux enseignants auxquels nous avons soumis notre questionnaire. Cependant, nous devons préciser qu'après avoir collecté les questionnaires renseignés et procédé à la description des premiers résultats, nous nous sommes rendu compte du fait d'avoir interrogé presque exclusivement des enseignants ayant une ancienneté de plus de vingt ans. Ce ciblage involontaire, pour ainsi dire, s'explique principalement par le fait que les enseignants qui exercent au niveau de la Direction Provinciale de Fès sont presque tous « des anciens », étant donné que les novices sont généralement affectés dans des zones rurales, ou du moins dans la périphérie des villes²²⁸. Ceci étant constaté, nous avons procédé à une sorte de redressement, et ce en soumettant le questionnaire à des enseignants, dont l'état des services est moins important en nombre d'années d'exercice, qui exercent dans d'autres délégations de l'Académie Fès-Meknès. Cette légère correction statistique nous a permis de découvrir leur conception du métier, leurs représentations et pratiques à travers leurs déclarations.

Ancienneté générale	< 5ans	Entre 5 et 10 ans	Entre 11 et 15 ans	Entre 16 et 20 ns	Plus de 20 ans
Effectif	6	6	13	13	32
Pourcentage	9%	9%	19%	19%	46%

²²⁸ Actuellement, une nouvelle politique de recrutement et d'affectation des enseignants, tous cycles confondus, est mise en place. Depuis environ trois ans, les enseignants recrutés sont des contractuels qui sont affectés dans l'une des délégations appartenant à la région dans laquelle ils déposent leur candidature. Or, en raison d'un départ massif des enseignants à la retraite ou à la retraite anticipée, ces enseignants nouvellement recrutés sont affectés dans des établissements du centre-ville. Ce qui est généralement considéré par les enseignants comme favorable, étant donné le niveau socio-économique relativement confortable qui influe à son tour sur le niveau culturel des apprenants. Ces derniers bénéficient généralement d'un accompagnement familial et trouvent à leur disposition les moyens requis pour une scolarisation dans de bonnes conditions. Ajoutons à cela que les effectifs dans les classes sont relativement réduits par rapport aux zones périphériques de la ville.



Le critère de l'ancienneté dans la fonction nous a semblé, en effet, pertinent par rapport à notre recherche, ne serait-ce que pour savoir si les représentations des professionnels de ce métier sont indifférentes à l'âge et à l'expérience des enseignants ou si, au contraire, elles changent suivant qu'ils sont chevronnés ou qu'ils font leurs premières armes dans le métier.

L'enquête par questionnaire amène aussi à réfléchir à la question quantitative de l'étendue ou de la taille de l'échantillon. Or, même si notre enquête n'a pas pour objectif principal de réaliser des pourcentages en vue d'une éventuelle standardisation, nous nous sommes néanmoins interrogée sur le nombre des enseignants auxquels nous devrions soumettre notre questionnaire pour que celui-ci soit valide et éclairant. Ainsi, et après concertation et consultation de travaux de recherche similaires, nous avons opté pour une moyenne se situant entre 50 et 100 enseignants. Après administration et collecte du questionnaire, nous avons pu valider 70 unités, ce qui était assez satisfaisant pour réussir globalement notre enquête.

1.3 Administration du questionnaire et collecte des réponses : des résistances prévisibles

En fait, notre enquête par questionnaire est destinée aux enseignants du français au secondaire qualifiant exerçant dans la ville de Fès, centre et périphérie. Elle vise à mieux connaître ce public à travers ses pratiques, représentations et opinions par rapport aux axes de notre recherche.

D'ailleurs, nous avons choisi de distribuer le questionnaire, personnellement, sous format papier à la population-cible et avons tenu à le récupérer le jour même ou au plus tard le lendemain. Même si l'opération était physiquement épuisante, il faut avouer qu'elle a été, pour nous, particulièrement gratifiante dans la mesure où elle nous a assuré un taux de retour très satisfaisant. En un jour, à titre d'exemple, nous avons récupéré 22 questionnaires renseignés sur 27 distribués. Evidemment, certains enseignants ont exprimé dès le départ une forme de réticence ; nous les avons épargnés pour ne pas aboutir à des réponses expéditives, nonchalantes ou incomplètes. Pour assurer à notre questionnaire une large diffusion, nous l'avons également envoyé, sous format électronique, à une trentaine d'enseignants que nous avons dû parfois relancer par courriel à plusieurs reprises. Cette démarche nous a, elle aussi, valu de collecter un nombre satisfaisant de questionnaires renseignés.

Enfin, dans le contexte qui est le nôtre, à savoir celui d'une société dans laquelle l'accès à l'information par des voies institutionnelles ou formelles n'est pas encore entré définitivement dans les mœurs, nous avons -malgré les résistances et les suspicions que peut susciter un questionnaire- réussi à avoir assez de réponses pour mener à bien notre enquête. Nous sommes donc globalement satisfaite du déroulement de cette phase de la recherche et surtout de la coopération et de l'implication des enseignants qu'illustrent, de manière édifiante, la qualité et la richesse de leurs réponses.

1.4 Traitement des données : des chiffres parlants

Après la récupération des questionnaires renseignés qui portent sur un échantillon de 70 enseignants, nous avons commencé le traitement par une description simple de l'information à travers un tri à plat, c'est-à-dire la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question. C'est un comptage des réponses effectué suivant un traitement manuel, étant donné que l'échantillon ne dépasse pas cent personnes.

Nous avons présenté ces données statistiques sous forme de tableaux que nous avons ensuite convertis en graphiques pour une lecture plus accessible et mieux représentative des résultats.

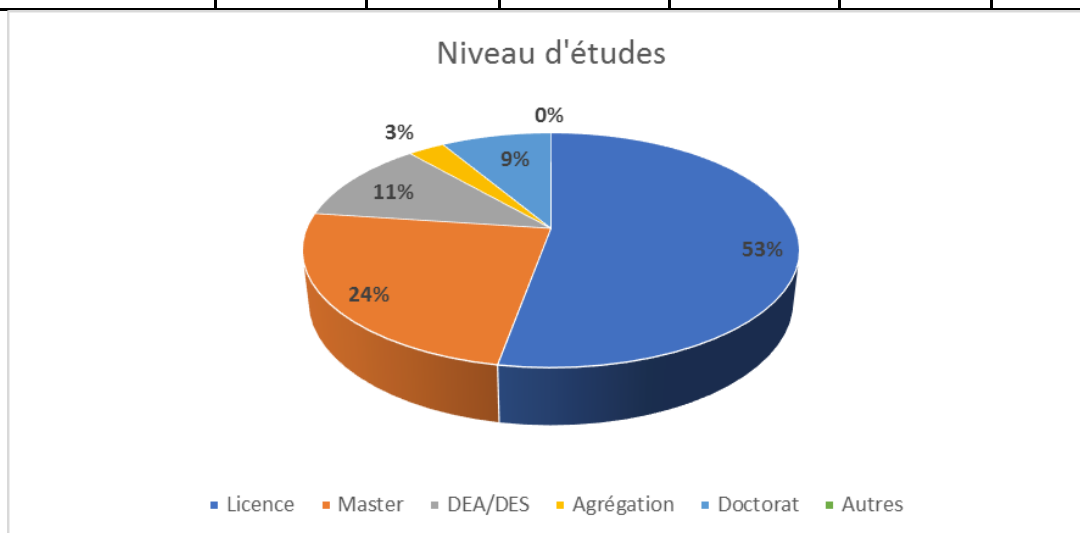
Cette phase de description schématique des résultats étant accomplie, nous avons procédé à une description analytique et détaillée corrélée à un commentaire et interprétation qui tentent d'examiner les présupposés et les implications possibles des représentations exprimées par les enseignants interrogés.

2. Résultats de l'enquête

2.1 Le profil des enseignants interrogés

Dans un premier temps, nous avons tenu à connaître le profil des enseignants interrogés en leur demandant d'indiquer leur niveau d'études universitaires, leur(s) formation(s) ou diplôme(s) professionnel(s) ainsi que l'ancienneté dans l'exercice du métier et l'ancienneté au Secondaire Qualifiant, le but étant de vérifier plus tard s'il y a des corrélations entre ces données et les réponses aux questions ultérieures.

Niveau d'études	Licence	Master	DEA/DES	Agrégation	Doctorat	Autres
Effectif	37	17	8	2	6	0
Pourcentage	53%	24%	11%	3%	9%	0%

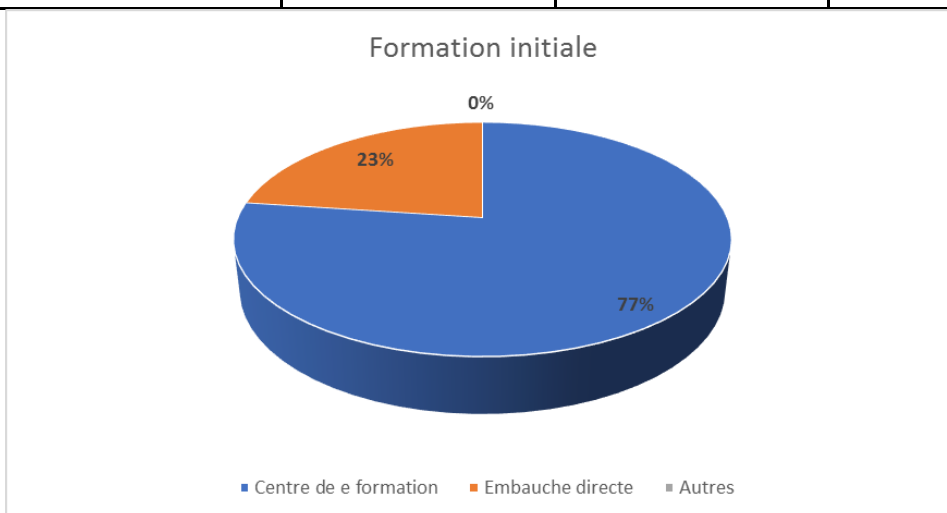


Ce graphique montre clairement que l'ensemble des enseignants interrogés qui exercent au cycle secondaire qualifiant sont titulaires d'une licence en langue et littérature françaises ou d'un diplôme équivalent. Environ 47% d'entre eux ont un diplôme d'études supérieures (pour

la majorité, il s'agit d'un master) ; ceux qui restent ont soit un diplôme d'études approfondies (DEA), soit d'études supérieures approfondies (DESA), ou un diplôme d'agrégation ou encore un doctorat.

Pour ce qui est de la formation initiale qui prépare à intégrer le secteur de l'enseignement, comme le montre le graphique ci-dessous, 77% des enseignants interrogés affirment avoir bénéficié d'une formation spécialisée dans l'un des centres de formation pour les métiers de l'enseignement, tous cycles confondus. En revanche, 23% déclarent avoir été embauchés directement, sans formation professionnelle préalable.

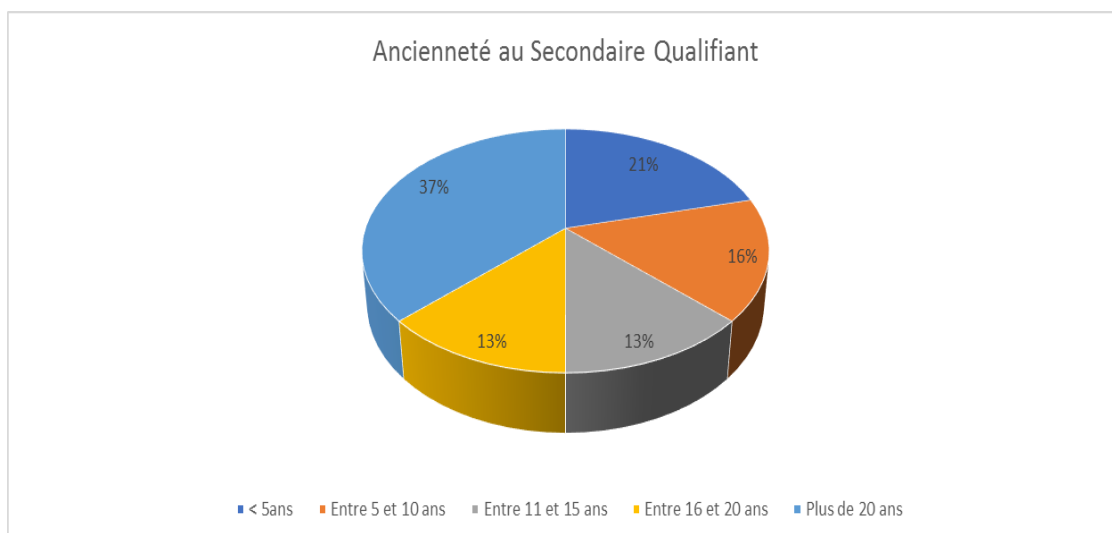
Formation initiale	Centre de formation	Embauche directe	Autres
Effectif	54	16	0
Pourcentage	77%	23%	0%



Nous avons également jugé intéressant de connaître l'ancienneté des enseignants au secondaire qualifiant, car, parmi eux, il y a ceux qui ont exercé pendant plusieurs années dans le cycle primaire, Secondaire Collégial ou les deux à la fois avant de rejoindre le Secondaire Qualifiant. Nous estimons à cet égard qu'un parcours professionnel favorisant la connaissance

de plusieurs cycles d'enseignement peut être déterminant quant à la manière de concevoir et de pratiquer son métier. C'est ce que nous vérifierons plus tard en découvrant les représentations, les convictions et les postures des enseignants.

Ancienneté au Secondaire Qualifiant	< 5ans	Entre 5 et 10 ans	Entre 11 et 15 ans	Entre 16 et 20 ans	Plus de 20 ans
Effectif	13	10	8	8	23
Pourcentage	21%	16%	13%	13%	37%



Dès lors, nous retenons de tout ce qui précède que la majorité des enseignants qui ont renseigné notre questionnaire ont une expérience leur permettant de s'exprimer aisément et avec le recul nécessaire à propos de leurs conditions et modalités d'exercice de leur métier. Force nous est de reconnaître que ce constat nous a particulièrement réconfortée au début de notre enquête. Or, cet enchantement n'a pas fait long feu, car nous avons compris, au fil de notre investigation, que l'expérience peut parfois inciter à l'excès de confiance en soi, à l'autosatisfaction et aux réflexes de conservatisme.

Nous constatons par ailleurs que tous les enseignants interrogés sont titulaires d'un diplôme académique qui correspond généralement à une licence en langue et littérature françaises. En plus, près de la moitié d'entre eux détiennent d'autres diplômes universitaires. A ce propos, il n'est pas inutile de rappeler que ces diplômes leur permettent de bénéficier d'une promotion administrative et leur ouvrent la voie vers un changement de cadre, de grade ou de statut. Ainsi, ils peuvent être affectés, après l'obtention d'un diplôme d'agrégation ou d'un doctorat, dans des classes préparatoires pour les grandes écoles ou dans des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF). Les docteurs, quant à eux, peuvent présenter leur candidature pour un poste de professeur-assistant dans l'enseignement supérieur.

Or, dans ce contexte spécifique de gestion des carrières professionnelles des enseignants, nous nous interrogeons, sans aucun *a priori*, sur l'apport réel de cette formation académique supplémentaire dans l'exercice du métier et sa contribution effective à l'amélioration des compétences professionnelles de l'enseignant. C'est ainsi que, en posant la question à certains enseignants, nous avons découvert que seuls ceux qui ont bénéficié d'une formation académique en didactique croient avoir mieux compris les ressorts et les enjeux et maîtrisé les ficelles et les astuces d'un métier en constante mutation. Les enseignants qui ont suivi des formations dans d'autres disciplines avouent, quant à eux, avoir acquis un niveau culturel et intellectuel assez satisfaisant. Selon eux, cette expérience leur a permis une meilleure appropriation de la langue et de la culture françaises. De ce fait, ils sont convaincus que ce type de formation ne peut avoir qu'un impact positif sur leur pratique professionnelle.

Quant à nous, nous ne pouvons pas poser naïvement la question de savoir, à ce stade de la réflexion sur l'action enseignante, si cet attrait prononcé pour la formation académique diplômante est véritablement lié à des enjeux de formation et de qualification professionnelles ou plutôt à un souci, tout autant légitime, de promotion de carrière.

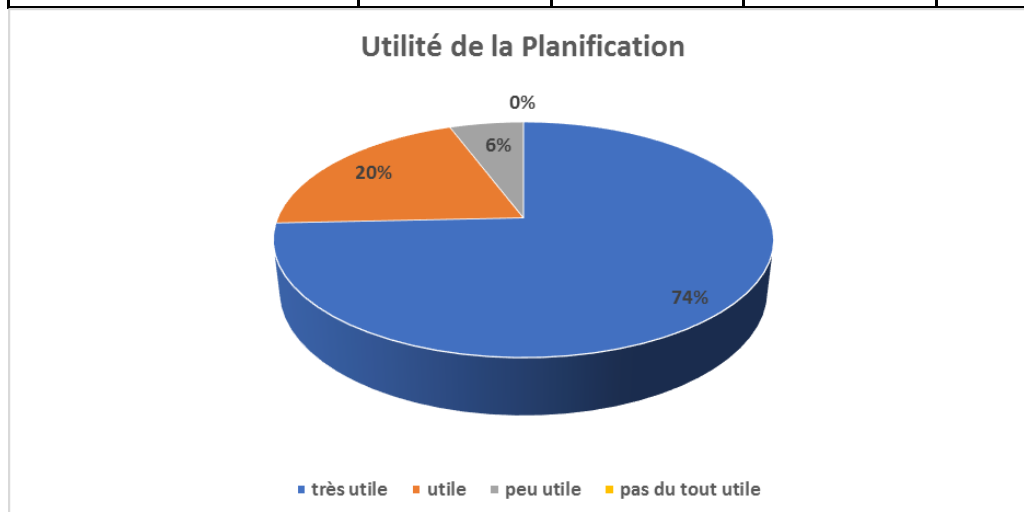
Dans le même ordre de réflexion, il ne serait pas vain de repenser la manière d'amener l'institution scolaire à articuler les deux enjeux, ceux de la qualification professionnelle et de la gestion des carrières, de manière à redorer le blason du métier d'enseignant en lui restituant la valeur et la reconnaissance qu'il mérite dans la société de la science et de la connaissance vers laquelle le Maroc doit résolument aspirer. Il s'agit là, en effet, d'un enjeu déterminant pour un pays émergent qui cherche à relever le défi de la compétitivité mondiale. Mais, nous ne nous autoriserons pas de nous embarquer dans le dédale d'une question aussi lancinante et complexe qui outrepasserait largement les limites opérationnelles de notre recherche.

2.2 La planification : conceptions, formes et ressources

La planification est l'une des actions les plus déterminantes dans le métier d'enseignant dans la mesure où elle révèle les intentions didactiques de celui-ci et prépare le travail à effectuer en classe. Cependant, les enseignants ne partagent pas nécessairement les mêmes conceptions et pratiques de planification ; ils ne puisent pas dans les mêmes ressources et n'accordent pas le même degré d'importance à cette opération qui se situe en amont de l'agir professoral et des interactions didactiques en classe.

D'abord, nous avons demandé aux enseignants s'ils considéraient la planification comme une étape indispensable, utile, peu utile ou si elle ne l'était pas du tout. A cette question, la majorité souligne l'intérêt de la planification pour le travail de la classe. Pour ces enseignants, il s'agit d'une phase indispensable de l'action enseignante. Certains la considèrent tout simplement comme utile. En revanche, seule une minorité d'environ 6% estime que la planification est une opération peu utile dans le travail de l'enseignant.

Utilité de la Planification	très utile	utile	peu utile	pas du tout utile
Effectifs	52	14	4	0
Pourcentage	74%	20%	6%	0%



En ce qui concerne la forme que devrait prendre cette planification, nous avons proposé aux enseignants quatre cas de figure :

- une macro-planification du projet pédagogique ;
- une macro-planification avec préparation de fiches sommaires des activités ;
- une planification détaillée ;
- la planification peut prendre n'importe quelle forme.

Les réponses à cette question révèlent une grande disparité de points de vue. Ainsi, nous les trouvons partagés de manière presque égale entre trois grandes catégories d'égale proportion (30 à 31%).

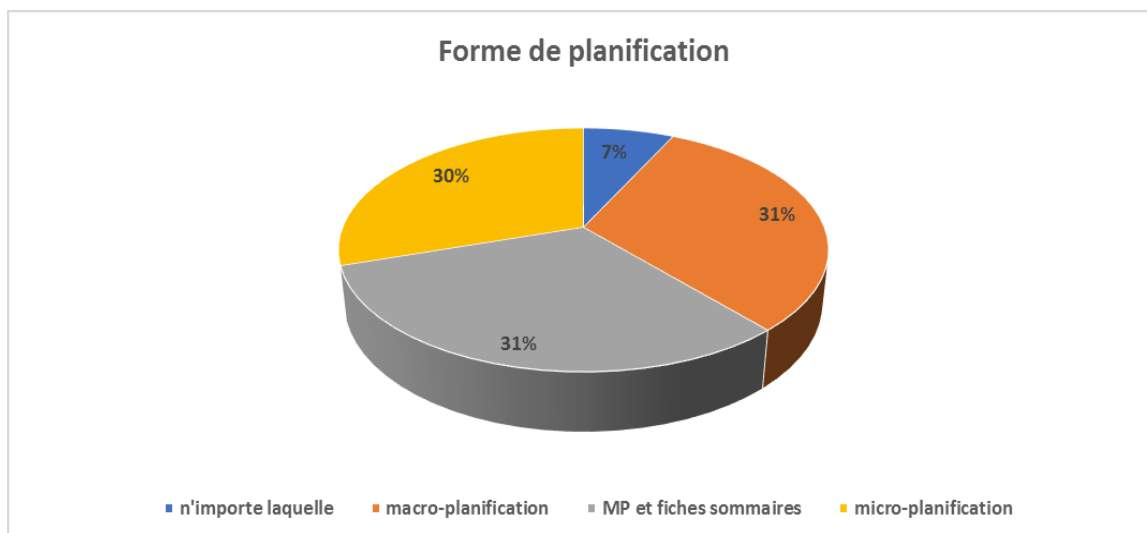
Il y a des enseignants qui se contentent d'une macro-planification, à savoir l'élaboration de tableaux et de schémas qui tracent les grandes lignes de leur projet pédagogique, les supports de travail et les objectifs à atteindre au terme d'un cycle d'enseignement-apprentissage.

D'autres enseignants considèrent que cette phase préparatoire de l'action enseignante exige non seulement de concevoir une macro-planification du projet pédagogique, mais aussi d'élaborer des fiches sommaires traçant les objectifs ou les compétences visées de chaque activité ainsi que les phases de son déroulement.

La troisième catégorie d'enseignants estime que la planification est plutôt une action minutieuse qui consiste non seulement à concevoir un projet pédagogique et à tracer les grandes lignes du déroulement des activités, mais exige également du praticien qu'il conçoive de manière très détaillée celles-ci et de formuler les consignes à adresser aux apprenants, de noter *in extenso* les réponses prévues et de rédiger les récapitulatifs.

Enfin, seule une minorité de 7 % considère que cette opération de planification peut indifféremment revêtir n'importe quelle forme.

Forme de planification	n'importe laquelle	macro-planification	MP et fiches sommaires	micro-planification
Effectifs	5	22	22	21
Pourcentage	7%	31%	31%	30%

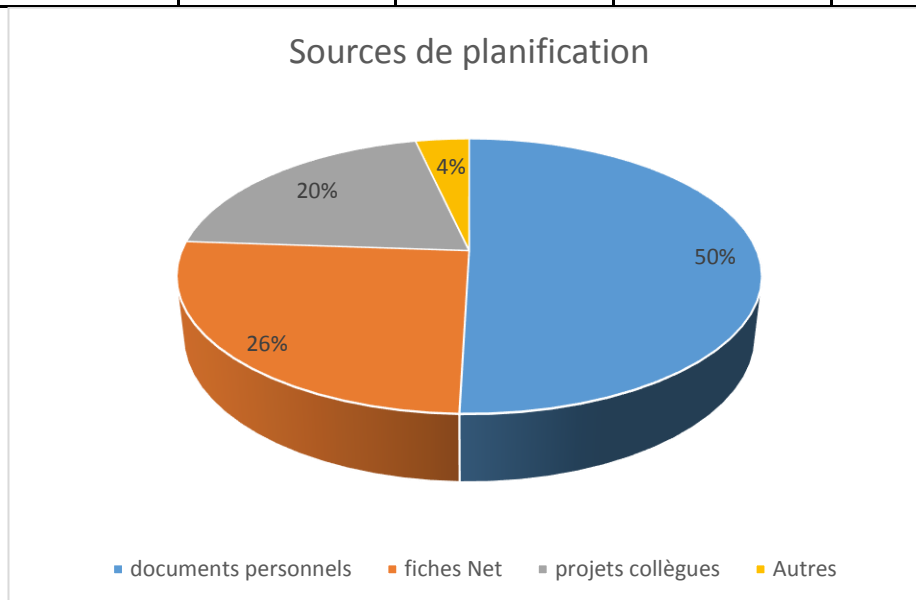


Si la planification semble être indispensable ou du moins très utile à l'unanimité, quelles sont alors les ressources dans lesquelles l'enseignant puise en vue de planifier les enseignements et de concevoir leurs contenus ?

D'ailleurs, nous avons posé aux interrogés une question dans ce sens. A vrai dire, la majorité des enseignants affirment recourir à différentes sources à la fois en vue d'élaborer leurs cours, mais ils déclarent en même temps qu'ils s'appuient, en grande partie, sur des documents personnels tels d'anciens manuels, des ouvrages théoriques, des essais critiques portant sur les œuvres au programme, des dictionnaires de grammaire, etc. L'usage de l'outil informatique dans le même dessein vient au second plan. Ceci étant, il ne faudrait pas non plus négliger l'apport précieux de certains enseignants qui travaillent de manière individuelle ou en groupes en vue d'élaborer des projets pédagogiques répondant aux exigences de l'institution et qui s'adaptent à leur contexte d'enseignement. Il faut ajouter que les collègues de ces enseignants se servent opportunément de ces travaux, ou du moins les consultent, en sélectionnant, suivant leurs besoins spécifiques, quelques activités ou séquences.

Cependant, une petite minorité d'enseignants ne dépassant pas 4% affirme enfin s'appuyer sur d'autres ressources sans préciser leur nature.

Sources de planification	documents personnels	fiches Net	projets collègues	Autres
Effectifs	57	29	23	4
Pourcentage	50%	26%	20%	4%



La dernière question faisant partie de cet axe centré sur la planification concerne sa mise en pratique. En effet, une fois les cours planifiés, arrive une autre étape de l'agir enseignant : il s'agit de l'acte d'enseignement proprement dit. Nous avons donc demandé aux enseignants à quel point ils se servaient de ce qu'ils avaient planifié une fois en classe. Signalons à cet égard que cette question avait pour but principal de débusquer une éventuelle contradiction entre ce qu'ils ont déclaré à propos de l'utilité de la planification et la réalité des pratiques de classe. Cela nous a cependant permis de constater que les réponses des enseignants sont globalement cohérentes. Ainsi, la majorité d'entre eux a souligné la grande utilité et le caractère incontournable de la planification.

A cette question qui porte sur l'application de leur planification en classe, deux enseignants seulement affirment qu'ils l'appliquent à la lettre, sans expliquer le motif de leur pratique ; ils sont cependant 80% à déclarer qu'ils le font dans une large mesure et insistent sur le rôle de cette planification pour assurer un travail rigoureux, bien organisé et orienté vers les objectifs tracés, avec une vision claire et un déroulement cohérent et progressif.

Or, en nous fiant à ce que nous avons récolté comme déclarations des enseignants, au niveau de l'enquête dans sa globalité, nous ne pouvons ne pas douter quelque peu de la véracité de ce qui est affirmé à ce propos, car les réponses attestent visiblement d'un sentiment d'autosatisfaction qui ne correspond pas nécessairement au vécu des enseignants et qui risque, de ce fait, de biaiser les résultats de l'enquête.

Il faut rappeler que ces mêmes enseignants reconnaissent ne pas pouvoir appliquer à la lettre le scénario et la démarche préalablement conçus et avouent se heurter pendant les interactions de classe à des situations impromptues ou émergentes faisant partie du cours événement. En classe, affirment-ils, il y a souvent des imprévus, qui peuvent être en rapport avec les besoins immédiats des apprenants, que les enseignants devraient prendre en considération en vue d'assurer un enseignement-apprentissage maîtrisé et efficace.

Ces imprévus sont autant de situations de digression qui, sans désorienter totalement l'enseignant, l'éloignent quelque peu de l'objectif principal de la séance. Il y a également parfois des imprévus relatifs à l'environnement et à l'organisation institutionnelle de la classe (contraintes matérielles et logistiques de l'établissement, répartition des horaires et des matières, etc.).

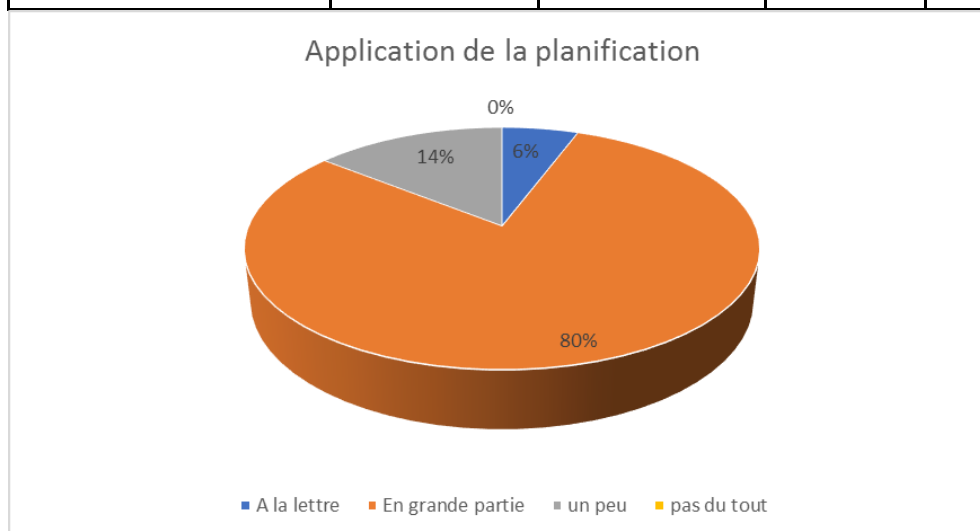
D'autres enseignants affirment avoir du mal à mettre en application ce qu'ils prévoient de réaliser en raison du niveau des apprenants qui fait relativement ou considérablement obstacle au déroulement normal du cours.

Le facteur temps est lui aussi évoqué par certains enseignants qui affirment arriver difficilement à accomplir le travail envisagé préalablement. Près de 14% déclarent se servir rarement de ce qu'ils préparent en amont de l'activité de classe ; ils expliquent cela par le manque de temps et par la nature même de la planification qui a un caractère virtuel, reposant sur un jeu de projections et de probabilités, alors que c'est la réalité complexe et imprévisible de la classe, souvent chronophage, qui oriente et détermine l'activité et l'interaction. Ces réactions nous interpellent particulièrement dans la mesure où elles pourraient révéler l'existence d'un point aveugle dans le dispositif didactique global de certains enseignants. En effet, comment ne pas s'étonner du fait que ces enseignants puissent concevoir les activités de

classe sans évaluer, ne serait-ce qu'approximativement, le niveau et les besoins des apprenants²²⁹ ainsi que le temps imparti à l'activité.

Force est de constater enfin qu'aucun enseignant ne déclare explicitement que la planification se retrouve complètement écartée au moment de la réalisation des cours. Or, nous sommes en droit de nous interroger sur la sincérité de ces réponses quand nous savons qu'il est très difficile pour les enseignants sondés de se positionner, au niveau de ce qui est officiellement déclaré, en dehors de ce qui est considéré, institutionnellement, comme étant la règle ou la norme à suivre.

Application de la planification	A la lettre	En grande partie	un peu	pas du tout
Effectifs	4	56	10	0
Pourcentage	6%	80%	14%	0%



Tout compte fait, les réponses et avis des enseignants interrogés nous autorisent à conclure que la planification demeure une phase incontournable pour tout praticien. Ses sources et ressources sont multiples et deviennent de plus en plus diversifiées à l'ère des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Or, cette facilité d'accès aux ressources et aux documents de travail (projets pédagogiques, séquences didactiques, fiches de

²²⁹ Nous abordons ici la question de l'évaluation diagnostique qui devrait se situer en amont de la planification pour permettre d'identifier les besoins réels des apprenants et œuvrer, dans le bon sens, pour les satisfaire.

préparation, évaluations ...) est-elle favorable ou plutôt défavorable à la bonne préparation des activités de classe ?

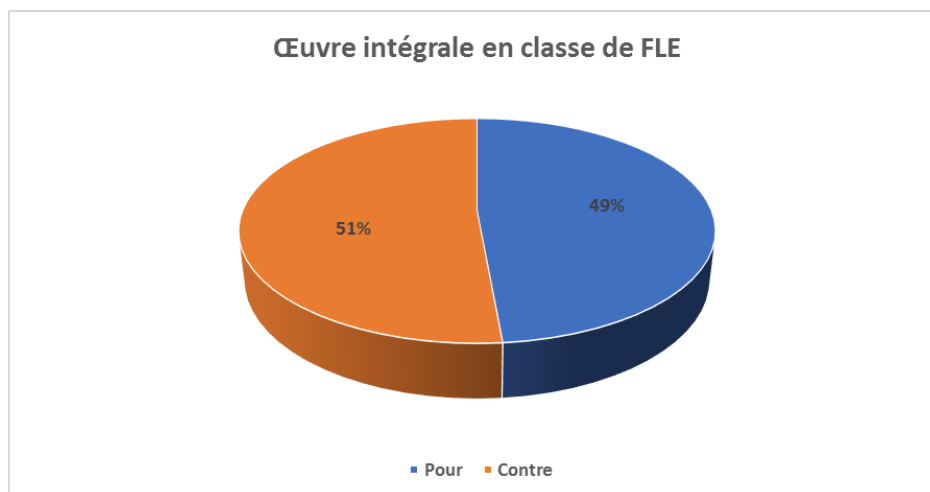
La réponse à cette question s'avère quelque peu mitigée car si, d'une part, ces documents facilitent effectivement le travail de l'enseignant en lui permettant d'économiser du temps et de l'effort et d'élargir les perspectives de son travail, elles peuvent, d'autre part, fonctionner comme un frein qui l'empêche d'opérer directement et de prendre en considération toutes les variables et spécificités de sa classe (niveau des apprenants, besoins, centres d'intérêt, rythme de travail, progression annuelle ou modulaire, période ...). Le risque dans ce cas est de standardiser le travail indépendamment de son contexte et exigences liées à la spécificité du public-cible.

De surcroît, une surutilisation de ces technologies risquerait également de diminuer progressivement l'implication de l'enseignant dans son travail ainsi que l'authenticité de ce dernier et peut conduire, en définitive, à une paresse intellectuelle et/ou à un manque flagrant de créativité dû à la pernicieuse mentalité d'assisté. C'est pour cette raison que nous ne pouvons que souscrire à l'idée de bénéficier des apports du numérique tout en veillant à opérer intelligemment un travail de remaniement, d'ajustement, d'adaptation, d'enrichissement et d'affinement des ressources disponibles sur le web.

2.3 L'exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français : centres d'intérêt et contraintes de didactisation

S'agissant de l'exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français, les enseignants paraissent très partagés. Tandis que 49% expriment un avis favorable à ce propos et admettent que l'œuvre intégrale est un bon support d'enseignement au secondaire qualifiant, 51% désapprouvent ce choix officiel parce qu'ils considèrent qu'il n'est pas adapté à leur contexte d'exercice du métier.

Œuvre intégrale en classe de FLE	Pour	Contre
Effectifs	34	36
Pourcentage	49%	51%



En vue de comprendre les raisons qui président à ces deux attitudes diamétralement opposées par rapport à l'œuvre intégrale, nous avons demandé aux enseignants de justifier leurs opinions. En effet, les uns et les autres ont bien étayé leur position par différents arguments.

Ainsi, pour ceux qui estiment que l'œuvre intégrale est un bon support d'enseignement/apprentissage, il ne fait nul doute que la richesse et la polyvalence du texte littéraire favorisent le développement simultané de plusieurs compétences chez les apprenants. Certains enseignants considèrent que la littérature permet d'explorer et d'appréhender une langue dans toutes ses dimensions et aspérités en particulier formelles et esthétiques ; d'autres mentionnent la valeur anthropologique du texte littéraire et les richesses culturelles et interculturelles dont il regorge. Selon eux, l'œuvre littéraire est en effet un creuset de valeurs extrêmement riche et dense que les hommes ont intérêt à découvrir et éventuellement à partager pour mieux vivre ensemble et s'enrichir mutuellement. Pour d'autres encore, l'œuvre intégrale est un support qui incite à lire puisqu'il maintient l'apprenant-lecteur en suspens, sinon en éveil, et crée chez lui le désir ardent d'enchaîner la lecture. Parmi ces enseignants qui approuvent le travail sur l'œuvre intégrale, certains signalent tout de même prudemment la nécessité de choisir des œuvres qui rempliraient mieux les fonctions précitées et qui correspondraient davantage au niveau et aux attentes des apprenants.

En revanche, les enseignants qui n'apprécient pas le travail sur l'œuvre intégrale en classe de langue justifient leur réaction par différentes raisons. En premier lieu, ils évoquent le profil des apprenants ; ils remarquent à ce sujet qu'il y aurait chez ces derniers un total désintérêt par rapport à la lecture des œuvres. Pour eux, au meilleur des cas, les élèves lisent autour de l'œuvre

pour retenir le fil conducteur de l'histoire et certains éléments qu'ils jugent pragmatiquement utiles pour réussir les évaluations sommatives. Ils justifient ce désintérêt par trois éléments que nous exposons ci-dessous.

D'abord, ces apprenants ne lisent généralement pas, surtout lorsqu'il s'agit de supports longs, parce que la lecture, qui est fondamentalement une pratique culturelle, serait quasi-absente chez cette nouvelle génération d'«enfants de l'image et de la toile».

Ensuite, selon ces enseignants, ces élèves sont complètement désarmés parce qu'ils ne possèdent pas les compétences requises pour une pratique aussi exigeante que la lecture des œuvres littéraires. Dans ce cas, pourquoi alors proposer aux apprenants des supports qu'ils ne liraient presque jamais ?

Enfin, ce désintérêt total par rapport à la lecture des œuvres est expliqué par le fait que celles-ci ne répondent pas aux attentes et aux centres d'intérêt des apprenants. Ils les trouvent, quand ils essayent de les lire, ennuyeuses et peu ou prou intéressantes. Nous ajoutons à ces justifications une hypothèse que nous formulons d'après les dires des enseignants : la nature des évaluations sommatives ne serait-elle pas, en grande partie, responsable de ce retrait par rapport à la lecture des œuvres ?

D'autres enseignants s'étonnent que l'on maintienne au programme les mêmes œuvres pendant plusieurs années. Comment, selon eux, peut-on faire lire à des générations qui se succèdent exactement les mêmes textes comme s'ils étaient les seuls à pouvoir remplir les fonctions recherchées et à atteindre les finalités escomptées ?

Le facteur temps figure, lui aussi, parmi ces raisons qui amènent certains à s'indigner de l'exploitation des œuvres intégrales : ils estiment que le temps imparti à la matière ne permet pas une exploitation efficace de ces œuvres eu égard à leur densité sémantique et leur richesse stylistique. Selon eux, l'enseignant se trouve devant un dilemme : soit il travaille sous pression en vue d'aborder le maximum d'aspects et de faire le tour des problématiques que pose l'œuvre, soit il avance avec la frustration de n'avoir effectué qu'en partie ce qu'il devrait réaliser comme travail sur celle-ci, corroborant ainsi l'écart que vit l'enseignant entre désir didactique et impératifs de l'action effective.

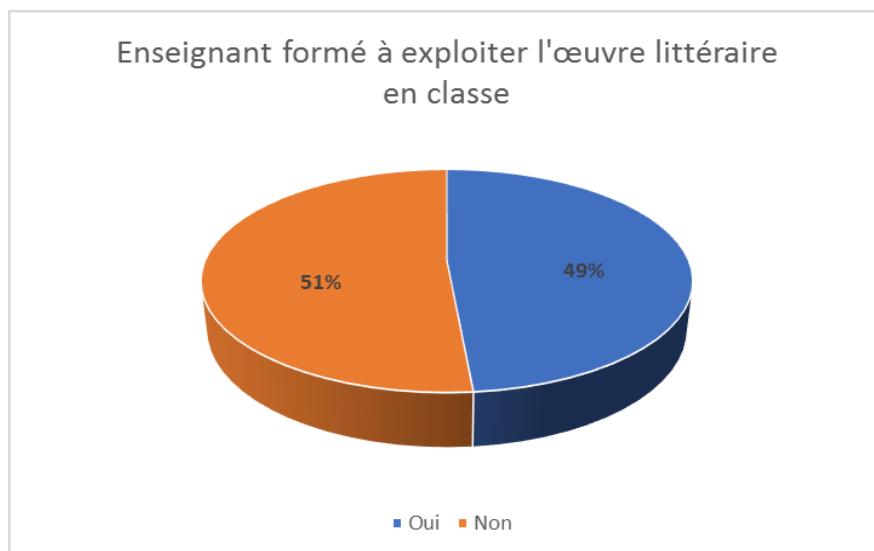
Ces réactions nous incitent à nous demander si le travail sur l'œuvre intégrale correspond véritablement à un travail intégral sur l'œuvre, du moins c'est l'impression que nous avons

lorsqu'on lit les commentaires et explications des enseignants. En d'autres termes, s'agit-il de développer un certain nombre de compétences langagières, linguistiques et culturelles chez les apprenants en choisissant comme support, parmi d'autres, des extraits de ces œuvres ou plutôt d'analyser ces dernières, comme le ferait un théoricien ou critique littéraire en explorant les hypothèses et les pistes de recherche qu'elles ouvrent ? Cette ambivalence nous rappelle les tendances que nous avons évoquées en abordant la question du statut du texte littéraire à l'école.

En dehors de ces considérations centrées sur les œuvres et les difficultés d'exploitation qu'elles posent, certains enseignants aimeraient nostalgiquement renouer avec des pratiques et modes de travail anciens ; ils apprécient plutôt de procéder à partir de manuels scolaires estimant que ceux-ci permettent un travail ciblé et mieux organisé et, de ce fait, réduisent les écarts entre les pratiques des enseignants ; ils considèrent également que les textes du manuel facilitent la réalisation des objectifs d'enseignement tracés dans les textes officiels.

Par ailleurs, l'exercice du métier d'enseignant exige que l'on bénéficie d'une formation qui permette de construire et de développer les compétences requises pour ce secteur d'activité professionnelle. A ce propos, il n'est pas inutile de rappeler que l'œuvre littéraire est un document singulier, qui requiert de la part de l'enseignant des habiletés particulières et une démarche de travail spécifique quelque peu différente de celle qu'il adopterait en exploitant un autre support. Or, il s'avère, d'après les déclarations des enseignants, que nombreux sont ceux qui n'ont pas été formés à l'exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français. Nous sommes alors en droit de nous demander s'ils la traitent comme n'importe quel autre support, sans aucun égard à ce qui fait intrinsèquement son identité et sa singularité. Si elle est avérée, cette tendance à la banalisation de la littérature risque de priver les apprenants des richesses linguistiques et culturelles qu'elle recèle et des opportunités de développement personnel qu'elle offre.

Enseignant formé à exploiter l'œuvre littéraire en classe	Oui	Non
Effectifs	34	36
Pourcentage	49%	51%



Comme nous pouvons le constater, près de 52% des interrogés déclarent avoir été formés à exploiter ce support en classe de français. Cette formation a été assurée par des instances différentes. Les uns affirment avoir été initiés à ce travail au Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) ou bien à l'Ecole Normale Supérieure (ENS), ou encore en formation d'agrégation ; les autres déclarent avoir bénéficié de sessions de formation animées par les inspecteurs et les formateurs rattachés au Ministère de l'Education Nationale (MEN) ou par l'Association Marocaine des Enseignants de Français (AMEF). D'autres encore mentionnent l'apport des Universités et autres Rassemblements Pédagogiques organisés périodiquement par l'Institut Français qui programme des ateliers de travail répondant aux besoins en formation des enseignants des différents cycles d'enseignement.

Par ailleurs, certains enseignants recourent à leurs propres initiatives et moyens pour optimiser leurs chances de réussir leur enseignement. Ainsi, ils pratiquent l'autoformation et procèdent fréquemment à un échange et à une concertation avec leurs collègues autour de leurs ressources de travail, pratiques et démarches. En revanche, certains d'entre eux déplorent qu'on les "ait projetés dans un océan mouvementé et d'une profondeur effrayante" sans leur avoir appris l'art de nager.

Selon eux, il existe un écart presque désespérant entre les théories littéraires qu'ils ont découvertes dans leur formation académique à l'université et les soucis pratiques et opérationnels de la didactisation de l'œuvre littéraire en classe de langue au profit d'élèves de différentes branches.

Quelles sont donc, à leurs yeux, les conséquences de cette fracture qu'ils dénoncent amèrement ? Ils sont apparemment réduits à lutter par les moyens de fortune dont ils disposent pour exercer convenablement leur métier, autant que faire se peut. La conséquence de ce hiatus saisissant entre formation initiale et réalités complexes de la classe est que chacun essaye *cahin-caha* de s'en sortir individuellement en sauvant les apparences.

En fait, il est vrai qu'il existe plus d'un moyen qui pourrait permettre à un enseignant de répondre à ses besoins en matière de formation. Néanmoins, ce sont tout de même 48% à déclarer n'avoir eu droit à aucune formation qui les initierait à exploiter ce support en classe et à en tirer les bénéfices souhaités, sans pour autant se retrouver dans des situations extrêmes de banalisation ou, au contraire, de sacralisation, quand ils ne s'achoppent pas en permanence à des accros sans pouvoir retrouver une posture d'équilibre nécessaire à l'élan ou à la dynamique pédagogique.

2.4 Les représentations de la lecture : compétences visées et théories de la lecture

2.4.1 Les compétences visées à travers l'exploitation du texte littéraire en classe de français

Nous avons estimé intéressant d'interroger les enseignants sur les compétences qu'ils cherchent à développer chez leurs élèves à partir d'une activité de lecture portant sur un texte littéraire, l'œuvre intégrale en l'occurrence. Nous leur avons proposé une liste de compétences en leur demandant de les classer par ordre d'importance.

En tête de ces compétences figurent celles d'ordre méthodologique. A ce propos, nous constatons que les enseignants cherchent avant tout à faire acquérir aux élèves de bonnes stratégies de lecture qui les rendraient aptes à décrypter n'importe quel autre texte en autonomie.

Par contre, les compétences linguistiques occupent le second rang dans l'ordre préférentiel des enseignants. Ces derniers sont en effet assez nombreux à souligner que la dimension linguistique est prioritaire lorsque les apprenants lisent un texte littéraire en français. Cette activité leur permet d'enrichir leur répertoire lexical, de maîtriser la grammaire, d'être

sensibles aux faits stylistiques et rhétoriques, etc. Il s'agit globalement de maîtriser le fonctionnement du code pour pouvoir l'utiliser à bon escient.

Après la méthodologie et le code linguistique, intervient la compétence culturelle. Curieusement, même si la majorité des enseignants semblent lui accorder de l'importance, elle n'est pas considérée comme primordiale.

Les compétences discursives, quant à elles, ne jouissent que d'un statut mineur, aux yeux de ces mêmes enseignants, en comparaison avec les autres compétences susmentionnées. Cela signifie qu'on se soucie plus de la langue que du langage, davantage du code que du contexte et des conditions de son usage.

Enfin, la majorité des enseignants interrogés se révèlent peu soucieux des compétences interculturelles qu'ils peuvent semer et aiguiser chez l'apprenant en travaillant sur le texte littéraire.

En réaction à ce classement adopté par la majorité des enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête, nous ne pouvons ne pas exprimer notre perplexité par rapport à ce qui est parfois explicitement déclaré. En effet, si nous admettions que les enseignants tiennent à développer chez leurs apprenants des compétences méthodologiques, nous aurions une génération qui lit et qui sait le faire.

Or, cela est loin d'être le cas car les enseignants ne cessent généralement de décrier sans ambages la désaffection déclarée et affichée des nouvelles générations pour la lecture et le niveau des apprenants jugé souvent comme déplorable, puisqu'il ne leur permet guère d'accéder à "l'univers merveilleux" du texte littéraire.

Pour ce qui est de la focalisation sur les compétences linguistiques plutôt que discursives, nous avouons que cela nous semble quelque peu étonnant dans la mesure où nous savons que c'est la maîtrise des dimensions discursives qui favorise une réelle appropriation de la langue et un véritable développement des habiletés en matière de lecture en autonomie.

Un autre point nous interpelle particulièrement : bien des enseignants déclarent reléguer la dimension interculturelle au dernier plan. Il nous faut avouer notre désappointement par rapport à cette tendance dans la mesure où il s'agit indubitablement d'une dimension assez importante de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, notamment à l'ère de la mondialisation. Or, il nous paraît quelque peu naïf de considérer que la découverte de nouvelles

cultures soit devenue de nos jours un fait banal qui débouche mécaniquement sur une entente harmonieuse et pacifique entre les individus et les peuples. Il serait tout aussi ingénu de croire que, miraculeusement, du simple fait de la globalisation, les cultures ne sont plus si étrangères et étranges les unes par rapport aux autres comme elles l'étaient naguère. Bien au contraire, à l'époque trouble et vacillante où nous nous trouvons, nous avons encore plus besoin d'une éducation interculturelle fortement structurée et structurante qui puisse nous aider à éviter les amalgames, les tensions, les conflits et les heurts. Sans aucun doute, cette éducation interculturelle pourrait contribuer, elle aussi, à développer chez l'élève des compétences et des stratégies de bon lecteur, autant averti que souverain dans un comportement à la fois autonome et serein.

Par ailleurs, quand nous tentons d'expliquer les raisons qui président à ce choix de minorer l'interculturalité, nous les retrouvons, en partie, dans l'impact des méthodologies du FLE qui, trois décennies durant, ont privilégié les aspects utilitaires et fonctionnels de la langue au détriment des dimensions culturelles et symboliques. Cette vision par trop réductrice et appauvrissante du pouvoir symbolique de la langue a fortement marqué de son empreinte les postures et les pratiques enseignantes et continue, malheureusement peut-être, à le faire.

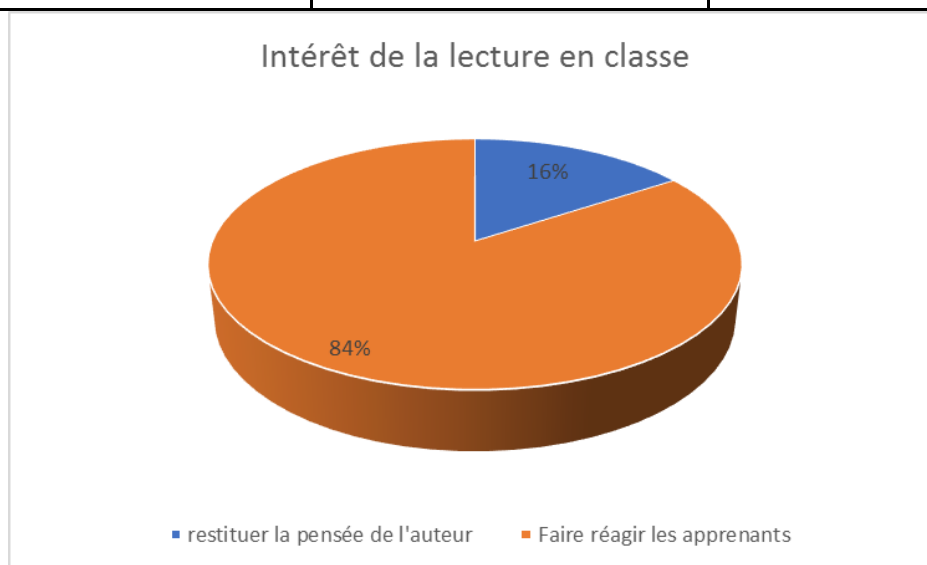
2.4.2 Les représentations de la lecture en classe de français

Il est vrai que les activités du cours de français au secondaire qualifiant gravitent principalement autour de l'œuvre intégrale. Cependant, l'activité principale centrée sur ce support reste celle de la lecture. Nous avons alors jugé utile de recueillir la vision de la lecture chez les enseignants. Rappelons à cet égard le fait que la lecture en classe oscille généralement entre deux tendances : elle est soit centrée sur le texte et tente, dans ce cas, de restituer le plus fidèlement possible la pensée de l'auteur et sa vision du monde, ce qui correspond parfaitement à une conception classique de la lecture ; soit résolument tournée vers l'apprenant et le texte n'est alors qu'un élément déclencheur qui l'incite à réagir, à communiquer et à échanger avec ses pairs, et aussi à prendre conscience de sa propre vision du monde. Cette démarche correspond à une conception de la lecture qui s'inspire des nouvelles théories de la réception, telles que nous les avons exposées dans la première partie de notre travail.

A ce propos, la majorité des enseignants, environ 89%, déclarent adhérer à une conception plutôt moderne de la lecture, à travers laquelle ils cherchent à instituer l'apprenant en lecteur actif qui réagit au texte et le prend comme point d'appui pour s'exprimer, interagir et développer

une forme de pensée dialectique et résolument ouverte sur différents univers et mondes possibles. Du reste, peu d'enseignants avouent que leur souci primordial est de restituer la pensée de l'auteur.

Intérêt de la lecture en classe	restituer la pensée de l'auteur	Faire réagir les apprenants
Effectifs	11	59
Pourcentage	16%	84%



A travers ce point, les enseignants réitèrent une conception de la lecture qu'ils ont déjà exprimée auparavant pour avoir affirmé, majoritairement, que le plus intéressant pour eux dans le cadre d'une activité de lecture était de développer chez l'apprenant des compétences méthodologiques à même de le rendre capable de lire des textes divers sans la moindre tutelle.

Par ailleurs, au mot lecture qui désigne généralement la réception des textes écrits et peut s'étendre, par extension, à d'autres formes sémiotiques, nous accolons, quand on est en classe de langue, des qualificatifs qui déterminent les modalités de cette activité. Aussi parlons-nous de lecture méthodique, analytique, cursive, sélective, linéaire ainsi que d'autres caractérisations qui spécifient le déroulement d'une activité de lecture par rapport à une autre et met en exergue un choix didactique délibéré de la part de l'enseignant.

Avec cette prolifération de la terminologie relative aux approches de la lecture en classe de langue, nous devrions nous poser la question de savoir si les enseignants comprennent la teneur de ces concepts et s'ils manipulent de manière appropriée les outils permettant

adéquatement leur mise en œuvre. Nous sommes en droit de nous interroger également sur l'intérêt didactique de la connaissance de l'arsenal conceptuel afférent aux théories de la lecture en général et à celle de la réception des textes littéraires en particulier. Autrement dit, est-ce que la simple capacité de (re)connaissance d'un concept peut suffire afin de maîtriser la démarche dans laquelle il s'inscrit et surtout à en tirer les profits didactiques escomptés ?

Quand nous savons que le propre de l'acte même de didactisation est de transformer un savoir savant en un savoir enseigné²³⁰, il est difficile de ne pas être quelque peu dubitatif face à une certaine tendance à l'hypertrophie des concepts jargonnants au détriment du souci premier de l'enseignement-apprentissage, à savoir la facilitation de l'acquisition des savoirs.

Le risque chez l'enseignant inexpérimenté ne réside-t-il pas justement dans cette fascination béate par rapport à l'hermétisme des concepts qui peut l'éloigner insensiblement de sa vocation première, celle de passeur des savoirs et de facilitateur des apprentissages ?

Au-delà de ces interrogations, tout aussi légitimes les unes que les autres, nous avons surtout tenté de savoir l'approche de lecture privilégiée par les enseignants du secondaire qualifiant :

- la majorité des enseignants optent pour la lecture méthodique ;
- la lecture analytique²³¹ occupe, elle, une seconde position ;
- certains enseignants affirment pratiquer en classe la lecture sélective ;
- un seul enseignant évoque un autre type de lecture, à savoir la lecture cursive.

²³⁰ CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Pensée sauvage.

²³¹La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte. Elle constitue donc un travail d'interprétation. Elle vise à développer la capacité d'analyse critique autonome. Elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées.

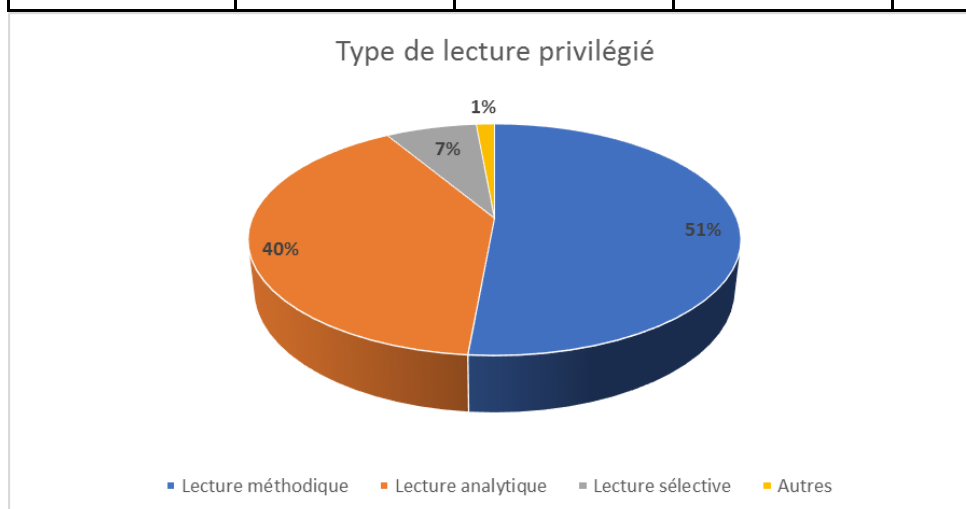
L'objectif de la lecture analytique est la construction et la formulation d'une interprétation fondée : les outils d'analyse sont des moyens d'y parvenir, et non une fin en soi.

Elle est née du souci de remplacer l'explication linéaire par une démarche progressive capable de construire « du » sens. On peut ainsi parler d'une « lecture problématisée », puisqu'il s'agit de mener à bien, par une série de questions, un projet de lecture capable de parvenir à une interprétation.

Étapes : observer, interpréter, construire.

A ce propos, nous nous demandons si ce mode de lecture peut réellement avoir lieu en classe, surtout lorsqu'il s'agit de travailler sur des œuvres qui s'étalent sur des dizaines ou des centaines de pages.

Type de lecture privilégié	Lecture méthodique	Lecture analytique	Lecture sélective	Autres
Effectifs	36	28	5	1
Pourcentage	51%	40%	7%	1%



Il faudrait mentionner à cet égard que cette diversité des approches de lecture a été une réaction à l'ancienne activité appelée « explication des textes », jugée incompatible avec les nouvelles méthodes d'enseignement des langues car trop magistrale, linéaire et centrée exclusivement sur le texte. Autrement dit, à la centration sur le texte support, qui constituait le noyau dur du travail en activité de lecture et se nourrissait des approches structuralistes et des théories littéraires des années 60 et 70, se sont substituées d'autres grilles de lecture des textes qui faisaient écho aux nouvelles théories de la réception, s'inscrivant dans le cadre des approches communicatives et interactionnistes.

2.5 Les interactions didactiques : formes dominantes et rôle de la motivation

Depuis l'émergence des nouvelles méthodologies de l'enseignement, l'une des tâches majeures des enseignants est celle de faire de la classe un espace animé par les différents acteurs

qui s'y trouvent. Autrement dit, selon cette nouvelle perspective de l'agir professoral, l'enseignant devrait accorder beaucoup d'importance à la communication et à l'échange dans sa classe en veillant, par différents moyens, dispositifs, stratégies et tactiques, à déclencher la prise de parole, à susciter l'intérêt des apprenants, à éveiller leur curiosité et à les inciter à s'impliquer activement dans leur propre apprentissage. A ce propos, nous relevons que la classe peut connaître différents modes d'interaction. D'une part, il y a l'interaction verticale²³², qui va de l'enseignant vers l'apprenant et qui peut aussi être envisagée dans le sens inverse, c'est-à-dire de l'apprenant vers l'enseignant ; d'autre part, il y a l'interaction horizontale²³³ qui s'établit entre les pairs en classe.

C'est dans ce sens que nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer le mode d'interaction dominant dans leur classe. A vrai dire, ils sont presque unanimes sur le fait que leurs classes connaissent surtout une interaction verticale qui s'établit entre l'enseignant d'un côté et les apprenants de l'autre. Dans cette configuration, l'enseignant reste le souverain initiateur et régulateur de la parole. Il s'agit d'un mode d'interaction classique qui perpétue la méthode dirigiste caractérisée par la prescription, la transmission *ex cathedra* des connaissances et un degré de contrôle assez fort et rigide.

Certains enseignants ont tout de même mentionné qu'ils favorisaient dans leurs classes une interaction verticale pendant laquelle les apprenants prenaient l'initiative de poser des questions, de commenter, de s'exprimer, sans que cela ne leur soit demandé ou imposé.

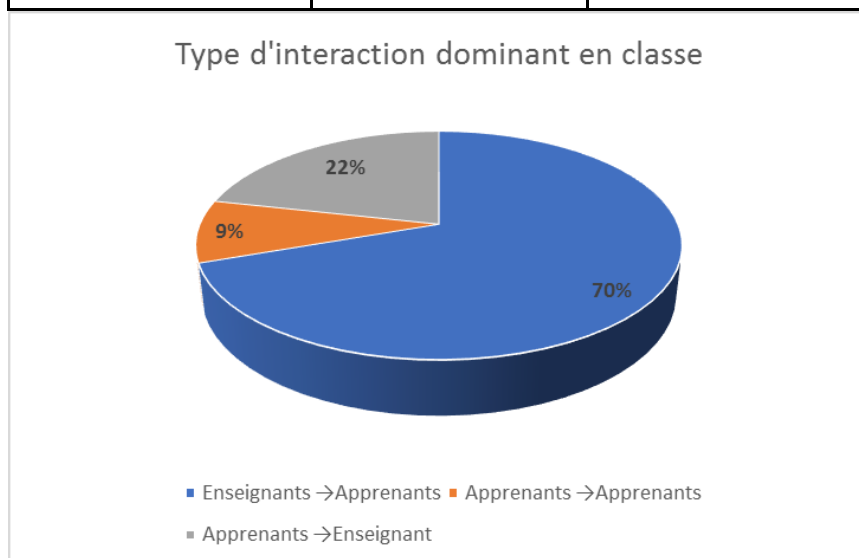
La communication horizontale qui met en interaction les apprenants entre eux semble plutôt moins présente. Nous pouvons en déduire que nous sommes encore loin de l'image de la

²³² L'interaction verticale rappelle les positions ou rôles des acteurs en classe. Elle renvoie à l'échange entre l'enseignant d'un côté et les élèves de l'autre. L'enseignant représentant l'institution est une autorité qui implique une attitude de non-contestation de la part des apprenants. Les interactions ou échanges sont le plus souvent ritualisées. Elles s'étalent telle une mise en scène, comme le dit Goffman(1973), devant toute la classe et s'expriment à travers un langage scolaire bien structuré et codifié.

²³³ L'interaction horizontale renvoie à l'échange entre les pairs. Les acteurs se situent donc dans une position d'équivalence. Les rôles ne sont pas prédéfinis et ils sont interchangeables. Ces interactions restent tout de même délimitées, car elles sont soumises au contrôle de l'enseignant qui peut les interrompre, les sanctionner ou au contraire les favoriser et les encourager. Elles peuvent s'organiser en « dyades » (à deux) comme elles peuvent s'élargir à plus de locuteurs. Elles ont une durée variable. Le plus important est que ce mode d'interaction permet une prise de conscience de soi, la décentration et la socialisation des apprenants.

classe qui forme une sorte de microsociété dans laquelle les actants agissent et interagissent, prennent des initiatives et des décisions, débattent et négocient, etc.

Type d'interaction dominant en classe	Enseignants →Apprenants	Apprenants →Apprenants	Apprenants →Enseignant
Effectifs	55	7	17
Pourcentage	70%	9%	22%



Etant donné que l'enseignant a un rôle prépondérant dans la motivation de ses élèves et leur l'implication dans le travail de classe et les interactions qui s'y déroulent, nous avons adressé une question à ce propos aux enseignants interrogés dans le but de savoir s'ils interviennent pour susciter de l'intérêt et de la motivation chez leurs élèves ou s'ils se contentent plutôt d'une participation volontaire de leur part.

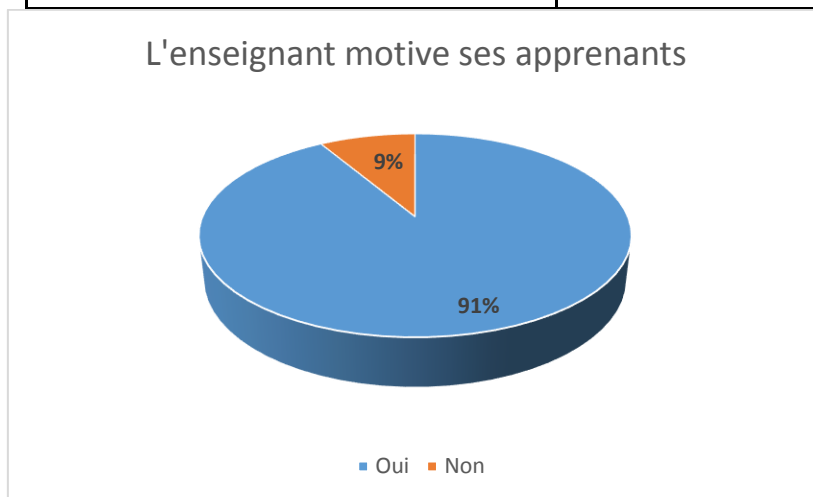
A travers leurs réponses, les enseignants laissent comprendre qu'ils sont convaincus de l'intérêt de la motivation²³⁴ dans le processus d'apprentissage. Dans ce sens, 91% d'entre eux

²³⁴ La motivation est un « processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement » (Le Petit Larousse, 2008). C'est « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité d'apprentissage qu'on lui propose et de persévérer dans l'accomplissement de celle-ci et ce, dans le but d'apprendre ». La motivation se manifeste à travers l'engagement cognitif (attention, concentration, participation) et la persévérance, c'est-à-dire la faculté à donner le temps et l'effort nécessaire pour l'accomplissement d'une tâche).

VIAU, R. (2009). *Motivation en contexte scolaire*, 2^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck, p.12.

déclarent qu'ils tiennent à motiver les apprenants et qu'ils sollicitent leur implication et participation.

L'enseignant motive ses apprenants	Oui	Non
Effectifs	64	6
Pourcentage	91%	9%



Or, si beaucoup d'enseignants s'accordent sur la nécessité et l'importance de motiver les apprenants, quels sont dans ce cas les moyens dont ils usent pour réussir à atteindre cet objectif ?

Quelques enseignants estiment que leurs propres motivation et dynamisme sont contagieux, car ils réussissent à transmettre leur passion pour le travail à leurs apprenants qui, à leur tour, se retrouvent volontairement engagés dans l'action.

D'autres, au contraire, pensent qu'il est indispensable que l'enseignant sollicite explicitement la participation des apprenants. Sinon, ces derniers se réfugient passivement dans la posture du retrait et finissent par décrocher.

Une autre catégorie d'enseignants trouve que lorsqu'ils montrent et expliquent l'utilité des matières enseignées, l'apprenant s'intéresse davantage, accorde de l'attention et participe activement aux activités de classe.

La disposition physique en classe influence, selon certains enseignants, la motivation des apprenants qui se trouvent impliqués dans le cas de la table ronde ou des classes à effectifs réduits, avec un enseignant qui circule entre les rangées et qui se déplace le plus souvent en classe pour solliciter les uns et accompagner les autres. En revanche, ils sont démotivés et désintéressés, dans une classe nombreuse avec une disposition frontale (les élèves alignés face au tableau noir et l'enseignant en face d'eux sur l'estrade). A cet égard, nous soulignons que non seulement la disposition des tables des élèves influe sur leur degré de motivation, mais le positionnement de l'enseignant dans l'espace-classe est lui aussi très déterminant ; d'où l'importance de la dimension proxémique²³⁵ dans la gestion et l'animation du groupe-classe.

Certains enseignants estiment par ailleurs que lorsqu'ils encouragent les apprenants qui tâtonnent et les aident à surmonter les obstacles qui se dressent devant eux, ceux-ci participent davantage et se montrent plus coopératifs.

En tête de ces moyens qui permettent de motiver les apprenants figure la préparation de l'activité en amont : cette lecture préalable, surtout lorsqu'elle est accompagnée de consignes claires, offre à l'apprenant l'occasion de découvrir le support d'étude, de l'explorer pour répondre aux consignes ou pour y chercher quelques éléments intéressants. C'est une manière, à en croire certains enseignants, de responsabiliser l'apprenant et de le placer parfois en position de défi et d'émulation par rapport aux pairs une fois en classe.

Cette étape d'anticipation stimule l'apprenant et l'incite à formuler des hypothèses qui, même lorsqu'elles ne sont pas directement validées ou invalidées par l'apprenant lui-même, s'avèrent souvent un excellent moyen de motivation et permettent, de surcroît, de maintenir son attention en éveil. Une fois en classe, certains enseignants proposent de charger quelques apprenants de présenter oralement le produit de leur lecture et de le confronter à celui de leurs camarades ; ce qui est à même, selon eux, de créer une interaction riche et animée au sein de la classe.

²³⁵ C'est l'anthropologue américain Edward T. HALL qui a introduit l'approche proxémique, à partir de 1963. Il considère que l'espace est un produit culturel spécifique qui mérite d'être observé et étudié. Ainsi, l'organisation de l'espace, l'emplacement des participants à une interaction, la distance physique entre eux, l'interaction visuelle, la direction du souffle, les micro-mouvements des mains, tous ces éléments sont des marqueurs de communication qu'il importe d'observer lorsqu'on étudie les interactions.

Certains enseignants proposent de varier les supports de lecture, en particulier au niveau des thèmes abordés. D'autres encore estiment qu'il est très gratifiant de se servir de moyens audio-visuels pour stimuler les apprenants et les faire participer à l'activité.

Pour être motivante, l'activité de lecture devrait être, selon certains enseignants, l'occasion pour l'apprenant d'exprimer ses représentations, ses opinions et son ressenti par rapport aux idées et aux contenus en jeu. S'il se sent, pour ainsi dire, touché ou concerné personnellement par ce qui circule en classe, il y participera volontiers. Didactiquement, le risque mesuré que doit prendre le professeur pour libérer la parole des apprenants les plus taciturnes, consisterait à transformer le texte en déclencheur de débat, tout en veillant à ce que l'échange, s'il a lieu, soit canalisé et n'aille pas dans tous les sens.

D'autres enseignants encore insistent sur le fait qu'une activité quelle qu'elle soit, en l'occurrence l'activité de lecture, devrait être inscrite dans une séquence didactique, laquelle est censée à son tour s'insérer dans un projet pédagogique global. Autrement dit, c'est la cohérence, la progression et la complémentarité entre les activités qui rendent les enseignements intéressants et attractifs, au regard de l'apprenant, puisqu'ils acquièrent un sens, une organisation et tendent harmonieusement vers un but clairement défini.

Pour de nombreux enseignants, la motivation se réalise à travers la dédramatisation de l'erreur. Aussi l'enseignant est-il tenu d'être vigilant quant à l'implication des apprenants dans l'activité de classe en veillant surtout à ne pas marginaliser ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Ces derniers devraient bénéficier d'un accompagnement particulier afin de les encourager à prendre la parole en classe et à s'exprimer, car si les compétences linguistiques leur font défaut, il serait injuste de négliger ce qu'ils possèdent comme autres compétences. Selon les défenseurs de cette thèse, il se peut que ces occasions qu'on leur accorde de participer stimulent leurs facultés linguistiques et réveillent leur intérêt et leur désir d'améliorer leur niveau en langue, tout en les aidant à se frayer progressivement leur propre chemin vers l'apprentissage.

A contre-courant de cette vision volontariste de l'action enseignante, certains enseignants interrogés expriment une forme accentuée de pessimisme par rapport à cette question épineuse. Ils avouent qu'ils ne s'efforcent pratiquement plus de motiver les apprenants, et ce pour plusieurs raisons. Ils déplorent le niveau de ceux-ci qu'ils jugent trop loin du standard requis en matière de maîtrise de la langue française au secondaire qualifiant. Ils constatent aussi une

forme d'évitement de l'effort chez les apprenants et un état d'impuissance à s'exprimer en français, ou même à raisonner et à réfléchir, qui les empêchent presque définitivement de s'améliorer. Ils évoquent également des facteurs extérieurs qui influent négativement sur la motivation en classe (difficultés socio-économiques, absence de suivi par la famille, absence d'aide ou de soutien en cas de retard scolaire, facteurs liés à l'environnement de l'établissement et aux horaires des études, atmosphère de la classe, passivité et désintérêt général par rapport à l'école, etc.).

Au-delà du pessimisme de ces enseignants qui s'explique, selon eux, par l'absence, chez certains élèves, d'une véritable motivation intrinsèque, il convient tout de même, si nous voulons cerner le phénomène observé, sans en négliger aucun aspect ni aucune dimension, de prendre tous ces facteurs externes en considération, vu l'influence qu'ils exercent effectivement sur la vie scolaire, le niveau de la formation, le rendement de l'école et sur le devenir du futur citoyen en général.

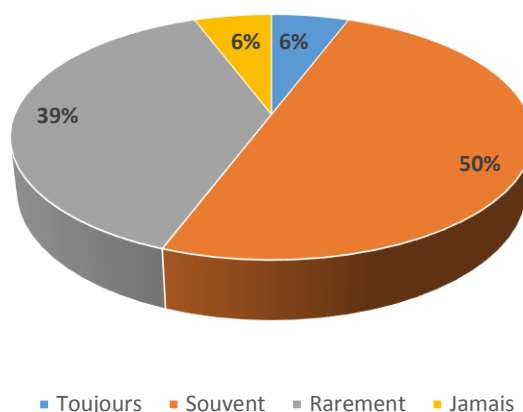
Toutefois, le pourcentage de ces enseignants qui ont presque démissionné, pour ainsi dire, de jouer ce rôle d'éveilleur de l'attention et de l'intérêt des apprenants est fort insignifiant par rapport à celui des professeurs qui déclarent maintenir leur détermination à œuvrer opiniâtement pour changer et améliorer le profil des apprenants ainsi que leurs attitudes par rapport à l'apprentissage du français.

Par ailleurs, à la question qui porte sur le degré de satisfaction des enseignants par rapport à l'interaction qui se déroule dans leurs classes pendant l'activité de lecture, ceux-ci n'expriment pas les mêmes réactions. Deux catégories sont les plus dominantes : les uns déclarent être le plus souvent satisfaits de l'interaction pendant l'activité de lecture, environ 50% ; les autres affirment plutôt être rarement satisfaits, près de 39%. Rares sont les enseignants qui expriment une attitude extrême. Parmi eux, il y a ceux qui sont toujours satisfaits de l'interaction dans leurs classes et ceux qui ne le sont quasiment jamais. Le taux de ces enseignants est presque insignifiant. L'une des pistes d'explication de l'éloignement de la majorité des interrogés des extrêmes serait peut-être l'âge et la longue expérience de la plupart des enseignants en question. *A priori*, ces deux facteurs les inciteraient beaucoup plus à la pondération et à la mesure qu'à la radicalité et à l'excès. Ceci dit, à cette explication, il est aussi possible d'objecter contradictoirement que l'âge et l'expérience sont à la base de tous les

conservatismes, dont la langue de bois et les précautions oratoires sont les manifestations les plus récurrentes.

L'enseignant est satisfait du travail accompli en classe	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Effectifs	4	35	27	4
Pourcentage	6%	50%	39%	6%

L'enseignant est satisfait du travail accompli en classe



Ceux qui font invariablement part de leur satisfaction du niveau de l'interaction pendant l'activité de lecture expliquent cette réussite par le travail appliqué de sélection et de tri des supports utilisés, par le choix approprié des extraits à étudier en classe et par les procédés d'étayage qu'ils mettent en œuvre pendant le déroulement de l'activité pour amener les apprenants à discuter, à réagir et à échanger à partir du texte. En d'autres termes, ces enseignants lient la réussite ou l'échec de l'interaction au travail de l'enseignant, à la qualité de la planification et de la gestion de l'activité. Quels que soient le niveau de l'apprenant et les circonstances du déroulement de l'activité, il revient à l'enseignant d'adapter ses démarches et ses stratégies et d'improviser, le cas échéant, des tactiques astucieuses et perspicaces pour atteindre les objectifs visés qui devraient, à leur tour, être conçus et formulés en prenant en considération les facteurs précités.

Les enseignants qui expriment une assez grande satisfaction par rapport à l'interaction en classe justifient leur attitude par des éléments de différentes natures.

D'une part, il y a le niveau des apprenants qui s'impliquent et participent activement à l'interaction et qui sont capables d'initier et de tenir un échange en français autour des supports proposés. A ce propos, ils signalent que l'interaction est mieux réussie avec des apprenants appartenant à des branches déterminées, telles que les sciences mathématiques et les sciences physiques, qui réussissent et brillent généralement presque dans toutes les disciplines scolaires²³⁶. D'autre part, il y a l'enseignant qui adapte son travail et sa démarche au niveau des apprenants et au déroulement de l'activité.

En dehors de la responsabilité de ces deux facteurs dans la réussite de l'interaction, ces enseignants évoquent d'autres paramètres qui déterminent généralement le niveau d'interaction en classe : il s'agit de l'environnement socioculturel des apprenants et les effectifs en classe. Un apprenant qui baigne dans un milieu favorisant des pratiques culturelles comme la lecture, la communication et l'échange, facteurs qui facilitent dans une large mesure la réussite scolaire, s'insère plus aisément dans cette dynamique de la classe active et participative ; de même qu'une classe qui ne dépasse pas trente élèves offre des conditions optimales d'écoute, d'échange et d'interaction et permet à l'enseignant de mieux s'adapter aux besoins spécifiques des apprenants et de gérer avec réussite l'interaction en classe.

Nous savons qu'un enseignant du secondaire qualifiant est souvent amené à refaire une même activité avec plus d'une classe. Ceci étant, nous voulions savoir si la même activité, en l'occurrence l'activité de lecture portant sur le même support, se déroule de la même manière avec des classes différentes ou bien si ce déroulement change au gré de la dynamique de chaque groupe. Dans les deux cas, nous avons demandé à l'enseignant de justifier sa réponse.

²³⁶ La plupart des enseignants que nous avons interrogés expriment malaise et indignation par rapport aux critères d'élaboration de la carte scolaire qui impose, de manière officielle ou officieuse, de faire passer un apprenant n'ayant pas atteint le niveau requis à une classe ou cycle supérieurs. Les critères d'orientation scolaire, eux aussi, laissent à désirer : si l'on exclut les apprenants des sciences mathématiques et sciences physiques, ceux appartenant aux autres branches le sont par défaut. Pour ce qui est des études des lettres, elles regroupent, selon ces mêmes enseignants, des apprenants en échec scolaire ou qui le frôlent. Malgré ces disparités de profil et ces conditions d'orientation, l'enseignant de français est appelé à travailler sur les mêmes supports et à atteindre les mêmes objectifs avec ces différents profils. Tout cela influe négativement sur les conditions d'enseignement-apprentissage et ne permet pas la réalisation de l'objectif de la réussite scolaire, la véritable.

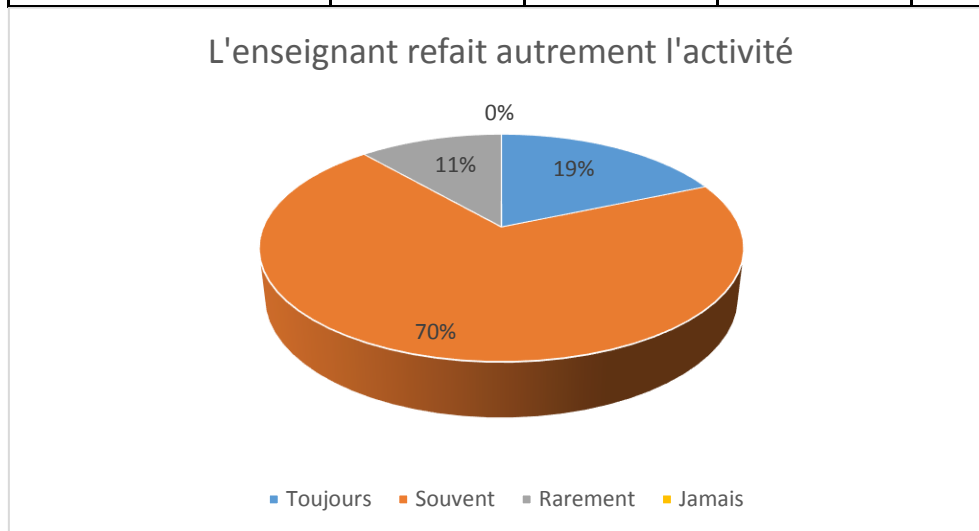
Toutefois, ils sont près de 11% à déclarer qu'ils refont rarement la même activité autrement avec des classes différentes. Ils justifient cela par le fait que les supports et les objectifs d'enseignement sont les mêmes et que le niveau socioculturel et scolaire des apprenants des différentes classes est lui aussi presque identique. Eu égard à cette similitude, la conception du cours ne change donc pas et les interactions qui s'y déroulent se ressemblent sensiblement.

Toutefois, les enseignants qui déclarent que la même activité se déroule différemment avec des classes distinctes ou qui affirment changer de démarche et de façon de faire le plus souvent sont majoritaires, leur taux étant d'environ 70%. Ils affirment que cela dépend en grande partie du niveau des apprenants et des caractéristiques du groupe-classe ; deux facteurs qui ont une forte incidence sur la gestion du temps et des étapes de l'activité. Ils expriment aussi le besoin de tester différentes méthodes et démarches pour éviter l'ennui et l'engourdissement intellectuel que génère la répétition des mêmes schèmes, contenus et activités didactiques. Enfin, certains déclarent que ces changements découlent de tout un travail réflexif et autocritique qu'ils mènent après chaque activité ou séance et qui les conduit à revisiter leurs pratiques dans la perspective d'y apporter des redressements et des réajustements. Ce processus d'autorégulation peut même parfois conduire à une réévaluation et une réorientation des choix didactiques initiaux pour aboutir à de meilleurs résultats.

Les enseignants qui affirment, quant à eux, changer constamment de canevas étayent leur attitude par le besoin d'expérimenter différentes stratégies avec des publics qui ne sont jamais vraiment identiques, même quand ils semblent l'être ou qu'ils en donnent l'impression. Chaque classe, disent-ils, est une réalité *sui generis* ; ce qui implique différentes réceptions du texte-support et diverses manières de gérer l'interaction.

Un argument apparemment moins objectif retient tout de même notre attention : il s'agit de l'ennui. En effet, plusieurs enseignants déclarent être réduits à travailler sur les mêmes supports avec différentes classes du même niveau. Pour eux, le moyen le plus sûr de se remotiver est de varier la façon de faire ; sinon, ils risqueraient de s'enliser dans une routine qui les conduirait à être passifs, plats et machinaux.

L'enseignant refait autrement l'activité	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Effectifs	13	49	8	0
Pourcentage	19%	70%	11%	0%



2.6 Propositions des enseignants pour améliorer l'existant

En dernier lieu, nous avons demandé aux enseignants de nous communiquer leurs propositions concernant l'exploitation du texte littéraire en classe de français. Nous nous sommes, en effet, retrouvée devant un ensemble de suggestions assez diverses et toutes autant intéressantes les unes que les autres que nous choisissons de présenter sous forme d'entrées en vue d'en faciliter la lecture.

2.6.1 Outils et dispositifs didactiques

De nombreux enseignants ont manifesté la volonté et l'intérêt d'exploiter les technologies de l'information et de la communication en classe de français. D'après leurs propositions et recommandations, nous comprenons qu'ils soient fortement conscients des enjeux de l'usage didactique et pédagogique de tels outils.

Dans un article particulièrement intéressant pour notre propos, Christine Develotte²³⁷ s'interroge sur ce maillage quelque peu étrange et insolite entre texte littéraire et TICE :

« Il peut sembler étonnant de chercher à mailler le texte littéraire et les Technologies de l'Information et de la Communication Educatives (désormais TICE) tant sont distants, dans le temps comme dans l'esprit, les deux types de ressources, supports de l'enseignement/apprentissage des langues. Le texte littéraire, c'est, pour faire bref, la base de l'enseignement traditionnel du français avant les années 60 (c'est-à-dire avant l'arrivée des méthodes Structuro- Globales Audio -Visuelles (SGAV) qui marquent justement l'irruption de la technologie dans l'enseignement/ apprentissage des langues). »²³⁸

De par l'aspect étonnant de ce maillage, nous sommes en droit de nous interroger sur la nature des liens que peut tisser l'enseignant entre texte littéraire et TICE, et ce en dépit de leur appartenance à des sphères culturelles qui paraissent *a priori* très éloignées, voire incompatibles. Ce maillage est d'autant plus inattendu que certains perçoivent l'univers numérique comme une menace pour la lecture en général et pour la lecture des œuvres littéraires en particulier. Or, de multiples expériences didactiques ont pu montrer, à juste titre, qu'un usage intelligent, raisonnable et raisonné des TICE peut, à maints égards, faire taire les sceptiques en optimisant l'exploitation du texte littéraire en classe de français :

« [...] nous pouvons donc dire que les Tice et la littérature ont trouvé maints points de dialogue : d'abord par le partage de ressources et le développement de la collaboration entre enseignants. Paradoxalement, par le biais de la connexion individuelle, chacun derrière son écran, les enseignants créent de nouvelles formes de travail collectif. Sur le plan des ressources et de l'information, les réseaux se structurent, se pérennisent et au-delà de l'apport qu'ils peuvent avoir dans les pratiques professionnelles

²³⁷ Christine DEVELOTTE est professeur membre du laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) de Lyon 2.

²³⁸ DEVELOTTE, C. *Didactique du texte littéraire et TICE : quels tissages ?* P.1 <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/docs/Didactique-texte-litteraire.pdf>

individuelles des enseignants, ils sont en passe de devenir des acteurs incontournables de l'institution éducative. »²³⁹.

S'il est une vertu cardinale de l'outil informatique, c'est qu'il permet le partage, la mise en commun et la mutualisation des ressources, mais aussi le développement d'une collaboration simple et fluide entre enseignants, voire même entre enseignants et apprenants dans la configuration des dispositifs distanciels ou hybrides. La rétention de l'information étant devenue vaine et contre-nature dans un monde qui se nourrit à chaque instant du flux informationnel incessant et généralisé, les enseignants ont tout à gagner, nous semble-t-il, en adoptant la démarche collaborative. Cette dernière peut ainsi les amener à révéler les uns aux autres des sources de documentation, œuvres en format électronique, ouvrages théoriques, manuels ou sites d'exercices pratiques, exemples d'évaluations, grilles, fiches, tableaux synthétiques, etc.

Nous savons aussi que les Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) contribuent, par le biais de la numérisation, à la sauvegarde et à la valorisation du patrimoine littéraire, y facilitent l'accès à partir de différentes fonctionnalités et ouvrent la voie à de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture qui sont particulièrement appréciées par les jeunes générations de lecteurs et/ou de scripteurs. Grâce à ces dispositifs novateurs, l'enseignant peut, en fonction des effets didactiques qu'il souhaite produire, guider ou superviser des activités de lecture et d'écriture des apprenants conduites en autonomie, voire à distance.

L'usage des tablettes tactiles facilite également la circulation des *scénarii* pédagogiques et permet aux enseignants d'échanger les travaux et de découvrir réciproquement leurs pratiques de manière rapide, facile et conviviale.

Les apports de l'outil informatique en matière de documentation sont aussi incontestables : les bibliothèques virtuelles des tablettes peuvent stocker un grand nombre d'œuvres en format électronique. Ces bibliothèques ont vocation à servir aussi bien les apprenants que les enseignants.

Les ateliers d'écriture collaborative sont une autre facette du travail, tout aussi stimulante et intéressante, via les nouvelles technologies. Toutefois, ce type de dispositif reste encore méconnu au Maroc : seul un enseignant de l'échantillon y fait à peine allusion en avouant ignorer ce à quoi cette activité correspond exactement.

Ce qui ressort de tout ce qui précède est que les TICE ont des effets palpables et mesurables aussi bien sur les pratiques professionnelles des enseignants que sur les gestes d'apprentissage des

²³⁹ Op.cit, pp.9-10

élèves. Pour cette raison, les enseignants devraient s'initier à la manipulation des nouvelles technologies pour optimiser leur exploitation en en faisant un usage approprié et productif. Tout ceci doit se faire dans la perspective de pouvoir guider des apprenants particulièrement férus et avides des nouvelles technologies, dans le cadre d'un accompagnement vigilant et structurant pour éviter les déviations et les usages à risques.

Les TICE, vues et utilisées dans cette perspective, peuvent devenir ainsi un moyen d'information et de communication synchrone et asynchrone d'une grande efficacité, un outil d'organisation du travail individuel et collectif et enfin un canal universel de diffusion, de mutualisation et de partage des connaissances et des expériences. Ceci est d'autant plus vrai quand elles sont judicieusement intégrées aux autres outils d'enseignement-apprentissage et que la fréquence de leur usage est mesurée, car ces précautions réduisent les effets parasites susceptibles de générer un effet nuisible non souhaité.

Enfin, au rebours de ce voyage haut en couleurs dans les contrées fascinantes de la modernité et de la haute technologie, une simple et non moins raisonnable proposition d'un enseignant nous a fait redescendre sur terre en nous replaçant sagement dans le contexte de l'école marocaine et de son univers socio-économique. Lucide et réaliste, cet enseignant recommande, avant de penser à généraliser les tableaux interactifs dans les écoles, de garantir le strict minimum, à savoir la disponibilité des textes supports en format papier. Il est malheureusement vrai que certains apprenants ne disposent même pas du format papier des œuvres au programme et sont, par conséquent, dépourvus injustement du contact le plus classique et élémentaire avec le texte.

2.6.2 Programmes et supports de lecture

Certains enseignants soulignent le rôle prépondérant des textes-supports dans la réussite ou l'échec de l'interaction en classe et dans la réalisation des objectifs relatifs à l'enseignement-apprentissage du français à partir du texte littéraire. A ce propos, ils remettent en question les critères de sélection des œuvres au programme et affirment que cette opération est déterminante, dans la mesure où elle peut hypothéquer et rendre stériles tous les efforts déployés par l'enseignant. Il importe donc de prendre en considération les spécificités du public auquel ces œuvres sont adressées, ses acquis antérieurs, ses horizons d'attente, ses compétences linguistiques et culturelles, son âge, son environnement, etc.

Cela requiert, comme le rappellent G. Langlade et M.-J. Fourtanier, un travail de recherche permettant « *d'enrichir le corpus d'œuvres aptes à susciter davantage les réactions personnelles des élèves et à provoquer des réalisations lectorales plurielles, c'est-à-dire des œuvres qui s'attachent moins au jeu sur les codes littéraires qu'aux enjeux humains (éthiques, fantasmatiques, esthétiques...)* qui constituent le socle profond de la production artistique »²⁴⁰

En plus de cette opération de sélection des œuvres aux programmes qui incombe aux concepteurs des curricula²⁴¹, il y a également le choix des extraits, supports du travail en classe ; ceux-ci ne sont pas délimités dans les programmes officiels. Cette tâche didactique, dévolue évidemment aux enseignants eux-mêmes, doit se faire dans le respect des paramètres précités. L'opération de tri appelle à être intelligemment menée et particulièrement soucieuse du contexte pour aboutir aux résultats escomptés.

Néanmoins, le travail de l'enseignant ne se limite pas, comme le confirment les interrogés qui placent le choix des supports au centre de l'activité de classe, à la sélection des extraits, mais s'étend à toute une ingénierie qui consiste à construire des séquences didactiques cohérentes et bien articulées, obéissant aux principes de la structuration, de l'enchaînement et de la hiérarchisation des activités. Celles-ci, à leur tour, devraient être assez variées et diversifiées pour permettre à l'apprenant de construire différentes compétences en matière de réception et de production de l'oral et de l'écrit et, chemin faisant, de s'approprier des savoirs et des savoir-faire relatifs aux dimensions linguistique, culturelle et méthodologique.

Conscients de la complexité de cette ingénierie, ces enseignants expriment leurs inquiétudes quant aux dérapages qui pourraient résulter de certaines pratiques individuelles

²⁴⁰ « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans la didactique du français : les voies actuelles de la recherche. Sous la direction d'Erick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sarin (actes d'un colloque publiés en 2007)
<https://books.google.co.ma/books?isbn=2763784186>

²⁴¹ Chaque année, des rapports sont rédigés par les enseignants afin d'évaluer les programmes, de commenter les résultats et de signaler les difficultés qui freinent l'évolution du rendement de l'école. En principe, c'est à la base de ces rapports que les nouveaux programmes sont élaborés et que les réformes sont engagées. Or, beaucoup d'enseignants ont une forte certitude que leurs rapports ne sont jamais pris en considération, la preuve selon eux est que les mêmes problèmes persistent depuis des décennies. Ce sentiment d'absence de concertation et de dialogue ne peut qu'influer négativement sur les attitudes et les pratiques des enseignants et les inciter à adopter chacun sa propre philosophie. Ainsi, certains ne prêtent pas attention aux textes et aux recommandations officiels et d'autres, bien au contraire, les appliquent machinalement sans aucune adaptation ou prise en considération des spécificités de leur contexte réel d'exercice. Ces deux attitudes, qui manquent de discernement, empêchent l'amélioration des résultats, surtout qualitatifs, de l'enseignement-apprentissage.

quelque peu permissives, surtout en l'absence de formation pour un grand nombre d'entre eux. Ils s'interrogent aussi, avec insistance, sur les moyens susceptibles de fédérer les pratiques enseignantes. Ceci nous amène, sinon à remettre en question, du moins à relativiser la pertinence de cette posture qui tend vers la standardisation des pratiques. Le risque de cette tendance à une ritualisation de l'action ne serait-il pas de succomber -par passivité ou simple suivisme- à une application mécanique et « servile » de projets préconçus qui fait complètement fi des besoins spécifiques du groupe-classe auquel ils sont adressés ?

Concernant le nombre des œuvres au programme, certains enseignants interrogés aimeraient bien qu'il soit réduit, et ce pour une meilleure exploitation de ces œuvres. Nous sommes alors en droit de nous interroger sur la conception qu'ont ces mêmes enseignants du travail sur l'œuvre intégrale. La considèrent-ils comme une fin en soi, un objet d'étude ou plutôt comme un moyen ou support d'enseignement-apprentissage ? Dans le même ordre d'idées, nous devons réfléchir aux notions de sélection et de tri que ces enseignants sont appelés à pratiquer en vue de considérer ce qui est primordial et de reléguer au second plan ce qu'ils pensent ne pas l'être.

Toujours en rapport avec les œuvres au programme, il y a, parmi les enseignants interrogés, ceux qui estiment qu'il convient de prescrire aux apprenants des textes proches de leur univers culturel afin d'éviter le sentiment d'étrangeté et de perplexité que peut générer le choc des cultures, avec tout ce qui distingue irréductiblement ces dernières comme marques identitaires spécifiques, modes de pensée et de croyance, représentations et systèmes de valeurs.

Que révèlent précisément cette appréhension de l'altérité et l'idée qui lui est intimement associée par quelques enseignants, à savoir celle de voile ou d'écran qui parasiterait ou empêcherait la compréhension et l'assimilation d'une culture exogène ? D'ailleurs, la différence serait-elle toujours exogène ? Dans un pays comme le Maroc, qui se définit fondamentalement par sa grande diversité culturelle, culturelle et linguistique, n'est-il pas paradoxal de croire que l'altérité est ailleurs ? Or, quand bien même pourrait-on naïvement expulser la différence vers les horizons lointains d'un dehors imaginaire, le bon sens exigerait que nous nous posions la question de savoir quand nos élèves, futurs citoyens d'un monde globalisé, vont pouvoir aller sereinement à la découverte des mystères et des énigmes de l'extranéité.

Prendre alors la précaution de ne pas dépayser l'élève afin de rendre les enseignements plus accessibles ne serait-il pas contre-productif, dans la mesure où cela porterait préjudice à la formation interculturelle des apprenants ainsi qu'à une prise de conscience distanciée et critique de leur propre culture (pratique de la décentration²⁴²) ? Cette posture surprotectrice, trahissant un manque flagrant de confiance en soi, ne risque-t-elle pas de conduire à un clivage et à un repli identitaire allant dans le contresens des valeurs d'ouverture, de connaissance et de reconnaissance de l'autre que l'école moderne tend à véhiculer et à mettre en exergue²⁴³ ?

D'aucuns encore n'approuvent guère que les mêmes textes soient au programme pour toutes les branches du secondaire qualifiant. A ce propos, ils proposent de varier les œuvres en genres et en thèmes en les faisant adapter aux besoins et aux centres d'intérêt des apprenants, suivant la branche à laquelle ils appartiennent. Nous pouvons en déduire qu'ils souhaiteraient que les thématiques soient similaires ou, du moins, compatibles avec le domaine de spécialité des apprenants et qu'elles se recoupent avec les programmes des autres matières de la même discipline. Qu'en penseraient alors réellement les apprenants ? Apprécieraient-ils d'aborder des contenus proches pour toutes les matières, car cela leur permettrait de les maîtriser davantage et de les saisir plus facilement ou préféreraient-ils plutôt diversifier les sujets et les domaines pour enrichir leur culture générale et éviter l'ennui et le ressassement ?

En plus de ces aspects qu'ils proposent de prendre en considération quant au choix des œuvres au programme, des enseignants estiment que la diversité des approches, des types et genres de textes et des approches de lecture en classe seraient d'un grand intérêt et entraîneraient une meilleure motivation des élèves. Cette diversité favoriserait également, selon eux, un traitement des œuvres au programme sous différents angles et perspectives.

Par ailleurs, en vue de garder un œil sur le contexte à la fois immédiat et lointain de l'apprenant, il convient, suivant bon nombre d'enseignants, de saisir des occasions pour rattacher les œuvres à l'actualité et à l'environnement régional, national et international de ce dernier.

²⁴² La décentration est un concept fondamental dans le champ de l'interculturel. Il s'agit en effet, comme l'explique Geneviève ZARATE ou Patrick CHARAUDEAU, d'être capable de « sortir », momentanément, de sa culture, et de la mettre en perspective pour, d'une part, pouvoir la regarder avec la distance nécessaire qui permette de la décrire et de la critiquer et, d'autre part, pouvoir connaître et reconnaître d'autres cultures en réduisant tant que l'on peut le filtre de la culture-mère.

²⁴³ La question des valeurs est primordiale dès le préambule de la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (de 1999)

2.6.3 Les compétences à développer chez les apprenants

Les propositions de quelques enseignants nous rappellent tout ce débat autour de l'œuvre intégrale et des compétences à développer chez les apprenants à partir du travail sur ce support. Il s'agit plus précisément des deux compétences linguistique et culturelle. A ce propos, les uns insistent sur la nécessité de renforcer les compétences linguistiques de l'élève tandis que d'autres recommandent d'axer le travail sur la culture plutôt que sur la langue.

2.6.4 La formation continue des enseignants

Les enseignants aimeraient bien bénéficier de plus d'encadrement et de formation en vue de mener à bien leur travail. Ils préfèrent que ce travail d'encadrement soit étalé sur une période suffisante pour les former à l'exercice et à la réalisation des tâches qui leur incombent. Ceci montre qu'ils sont conscients du rôle de la formation dans l'acquisition de démarches et méthodes appropriées de travail, soit parce qu'ils ont déjà suivi des formations et en estiment l'intérêt, soit qu'ils n'ont jamais bénéficié de formation dans ce sens et en pâtissent au niveau de leurs pratiques de classe.

Les réunions pédagogiques sont aussi particulièrement appréciées au cas où elles porteraient sur des travaux pratiques et favoriseraient un véritable échange d'expériences entre les enseignants. Cet élan de partage et de mutualisation favorise la concertation et permet d'éviter que le décalage entre les conceptions et les pratiques des différents enseignants ne soit trop flagrant. A ce propos, ces enseignants mettent le doigt sur une crainte sérieuse relative à cette liberté accordée, dans les derniers programmes, à l'enseignant ; une liberté pour planifier, organiser et gérer les apprentissages.

A vrai dire, cette liberté d'agir et de penser la classe à sa manière n'est pas toujours appréciée de la part des enseignants. Certains expriment une véritable angoisse par rapport aux limites et aux dimensions du travail qu'ils sont appelés à faire : « nous n'avons pas de modèles attestés par l'Institution, chacun fait à sa façon et on ne sait qui a raison et qui a tort », dit un enseignant. Un autre affirme : « nous n'abordons pas les mêmes passages en classe et cela entraîne une forme d'inquiétude et de doute. Personnellement, je ne sais pas si les choix que je fais sont judicieux. Je m'inquiète surtout parce qu'il y a l'examen régional du baccalauréat en fin d'année... » ; « Personnellement, je travaille à partir de travaux et projets pédagogiques élaborés au niveau de ma délégation. Au moins, je suis sûr que ce que je fais dans ma classe se fait ailleurs et qu'il a été expérimenté et agréé par d'autres collègues ».

Ces quelques révélations montrent bien que tout en étant appelé à agir en fonction du contexte réel dans lequel il opère, l'enseignant a tout de même besoin d'une forme de repère, d'assurance et de confiance. Celle-ci lui est généralement procurée lors de la rencontre avec les pairs et les inspecteurs régionaux chargés de l'encadrement et du suivi des travaux au niveau de la Délégation ou de l'Académie. Ces déclarations montrent clairement que l'enseignant est en quête de standards en se souciant très peu de l'innovation et de l'excellence (« au moins je suis sûr que ce que je fais dans ma classe se fait ailleurs »). Ce besoin du confort rassurant d'un modèle de référence participe, nous semble-t-il, d'une culture professionnelle dominante, telle une doxa, qui promeut l'idée conformiste de l'homogénéisation des gestes et de la typification des pratiques, tout en marginalisant les initiatives innovantes.

S'il est vrai que l'action enseignante revêt plusieurs aspects et se déploie en plusieurs étapes et que ses manifestations sont diverses et variées, il est tout aussi vrai qu'elle est soutenue par un ensemble de représentations partagées par les enseignants. C'est justement ce que nous avons essayé de révéler et d'examiner à travers ce chapitre dédié à une enquête par questionnaire portant sur les représentations des enseignants autour de l'exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français.

Nous avons cependant veillé à ce que notre travail d'investigation respecte rigoureusement le protocole de l'enquête par questionnaire tel qu'il est stipulé dans le cadre d'une recherche appliquée suivant une démarche hypothético-déductive. Nous sommes donc partie d'un ensemble d'hypothèses formulées en fonction de notre connaissance du sujet en les confrontant aux réponses livrées par les praticiens du domaine, c'est-à-dire les enseignants. Tout ce processus nous aura permis d'aboutir, en fin de parcours, à des conclusions qui présentent des éléments de réponse à nos questions de recherche.

Par ailleurs, après avoir précisé les critères du choix de notre échantillon et délimité son étendue, nous avons établi un questionnaire centré sur les principales étapes de l'action enseignante, à savoir la planification, l'action-interaction et le retour sur l'action. Si les questions fermées ou à choix multiples nous ont permis de classer les représentations des enseignants dans des catégories précises, les questions ouvertes ou demandes de justification, quant à elles, ont servi à collecter un nombre inestimable d'informations et d'approcher l'action enseignante d'un point de vue qualitatif.

Nous avons soumis, force nous est de le préciser, notre questionnaire à des enseignants expérimentés qui ont majoritairement bénéficié, en plus de leur parcours académique, d'une formation professionnelle qui les a qualifiés à exercer leur métier de manière à répondre aux exigences institutionnelles et à s'adapter aux besoins du contexte dans lequel ils sont appelés à évoluer. Ce que nous avons principalement constaté, en interrogeant les enseignants sur leur parcours de formation, est que la majorité d'entre eux a suivi des études supérieures après avoir intégré le secteur de l'éducation nationale.

Nous avons ensuite procédé à la collecte des représentations des enseignants autour de la question de la planification des enseignements-apprentissages. Les résultats obtenus nous ont permis de comprendre que, tout en prenant des formes et des dimensions variées, la planification est considérée, presque unanimement, comme une étape incontournable de la pratique du métier d'enseignant. Avec la variété des ressources dont les enseignants disposent pour concevoir leur action en classe, ceux-ci expriment une prédilection pour les documents personnels qu'ils conçoivent spécifiquement pour leurs classes. S'ils avouent consulter et s'inspirer des ressources électroniques et partager les documents élaborés par leurs collègues, ils tiennent tout de même à personnaliser leurs documents de travail suivant leurs propres conceptions et besoins.

Cependant, cette planification se heurte des fois à des contraintes qui peuvent nuire au travail de classe et compromettre les résultats auxquels il devrait aboutir. En tête de ces contraintes figurent, d'une part, le niveau des apprenants qui ne disposent pas du socle minimal des prérequis indispensables à la réalisation des objectifs tracés dans le cadre du cycle secondaire qualifiant et, d'autre part, désaffection des élèves pour la lecture.

En guise de réaction à ces facteurs défavorables, la majorité des enseignants affirment avoir recours à des procédés d'aide et de remédiation comme la demande de préparation préalable des activités, la progression dans les apprentissages, la sélection et la délimitation de supports abordables, la motivation des apprenants pour les impliquer davantage dans les interactions de classe, etc. Or, en dépit de tous les efforts déployés, l'interaction en classe demeure faible et verticale et l'enseignant se retrouve le plus souvent frustré et insatisfait de l'évolution de ses apprenants et du développement de leurs compétences.

Pour ce qui est des supports d'enseignement, les enseignants ne semblent pas du tout unanimes. Alors que les uns considèrent que l'œuvre intégrale n'est pas un support adéquat

pour le travail dans leurs classes, les autres l'apprécient et insistent sur leurs innombrables vertus anthropologiques et didactiques. Néanmoins, presque tous ne cachent pas les difficultés auxquelles ils se trouvent confrontés en classe en raison même de la nature de ce support et des compétences qu'il requiert. Les uns et les autres déplorent enfin le niveau des élèves et leur désintérêt par rapport à la lecture, les rythmes scolaires et l'insuffisance ou le manque de formation continue et de formation professionnalisante.

De notre côté, nous avons détecté une forme de confusion entre le travail sur l'œuvre intégrale et le travail intégral sur l'œuvre qui est, à son tour, liée au rapport entre support et objectifs d'enseignement-apprentissage d'une part et support et critères d'évaluation d'autre part.

S'agissant des capacités que ces enseignants interrogés cherchent à développer chez leurs élèves à partir du travail sur l'œuvre intégrale, les compétences linguistiques et méthodologiques figurent en tête des préoccupations. En revanche, les dimensions culturelle et interculturelle sont minorées et reléguées au dernier plan. Ce choix nous paraît contradictoire avec la prédilection de certains pour le texte littéraire comme support d'enseignement mais aussi avec le fait que la majorité écrasante d'entre eux déclare tenir à offrir à l'élève un espace d'expression libre pour exprimer sa subjectivité, développer son sens critique et accéder à l'autonomie de pensée et d'action.

Nous avons en dernier lieu demandé aux enseignants interrogés de nous faire des propositions pour l'amélioration des pratiques de classe et des résultats de l'enseignement de la langue et de la lecture par le biais du texte littéraire. Ces propositions, qui étaient riches et variées, ont principalement porté sur les programmes et les supports de lecture, les outils et les dispositifs didactiques, les compétences à développer chez les apprenants en activité de lecture et la formation continue des enseignants.

Le dépouillement des réponses a permis de dégager un ressenti général quelque peu mitigé. En effet, en dépit d'une apparente satisfaction des enseignants des efforts consentis, ils expriment une réelle frustration par rapport aux résultats auxquels ils aboutissent généralement avec leurs élèves. Cet état de quasi-déréliction dans lequel se trouve l'enseignant, qui se sent démuni, voire parfois abandonné à son sort par l'institution, nous interpelle particulièrement en nous mettant face à un ensemble de questions aussi redoutables les unes que les autres.

D'où nait ce sentiment dysphorique, pour ne pas dire cette conscience malheureuse, qui envahit beaucoup d'enseignants d'un énorme décalage entre ce qui devrait être et ce qui est effectivement ? Comment réussir à dépasser cet état de frustration des enseignants par rapport à l'exercice de leur métier ? Comment assurer une meilleure productivité et efficacité dans une école qui n'a cessé, depuis des décennies, de subir le poids écrasant de réformes avortées les unes après les autres ?

Afin de trouver des éléments de réponse à ces interrogations ainsi qu'à d'autres qui traversent de bout en bout notre travail, nous avons choisi d'explorer l'espace classe et de suivre de près les interactions didactiques qui s'y déroulent. Il s'agit précisément d'observer l'action enseignante à travers les gestes déployés par les praticiens eux-mêmes pour amener les apprenants à développer diverses compétences en lecture dans une langue étrangère.

Chapitre deuxième : analyse du corpus

Après l'enquête par questionnaire qui nous a permis de collecter et de commenter les représentations des enseignants de français concernant la planification, les programmes, l'exploitation de l'œuvre intégrale en activité de lecture et les démarches entreprises en classe pour mener à bien cette activité, nous allons faire appel à d'autres outils d'investigation afin d'appréhender et d'éclairer les divers aspects de l'action enseignante. A cet effet, nous exploiterons, dans ce chapitre, plusieurs formes de données : fiches pédagogiques, films de classe et entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation.

Ce corpus riche et varié nous permettra, dès lors, d'approcher l'action enseignante en tentant de saisir la logique qui la sous-tend, à travers l'analyse de son impact sur les interactions de classe qui ont lieu pendant une activité de lecture portant sur le texte littéraire.

Il s'agit plus précisément, en effet, de découvrir ce sur quoi porte la planification des enseignements et les objectifs que projettent d'atteindre les enseignantes qui ont accepté de nous accueillir dans leur classe. Il est également question d'identifier et d'analyser les gestes professionnels qu'elles mettent en œuvre dans le cadre de l'activité de lecture et de mesurer leurs effets sur le déroulement de l'activité ainsi que sur les gestes d'apprentissage qu'ils peuvent provoquer chez les apprenants.

Les commentaires formulés par les enseignantes, sur la base d'un entretien d'explicitation ou lorsque nous les avons directement confrontées à leur propre action en classe, via le visionnement des séances filmées, constitueront une autre ressource tout aussi utile et précieuse pour justifier ou éclairer certains gestes, attitudes ou choix didactiques.

Ce travail d'observation et d'analyse nous permettra, *in fine*, de dégager différentes postures d'enseignement et d'évaluer leurs effets sur la gestion des interactions en classe de français et sur le développement des différentes compétences chez l'élève, qu'elles soient relatives à la lecture ou à l'interaction et à l'usage du français en classe.

Notre échantillon se compose de quatre classes de français du cycle secondaire qualifiant. Ces classes appartiennent à différents lycées accueillant des élèves de diverses

catégories sociales. Elles sont prises en charge par quatre enseignantes²⁴⁴ qui ont des parcours de formation relativement distincts. Cette diversité des parcours et des profils a inéluctablement un impact sur le travail en classe et nous permet, de ce fait, de découvrir de multiples facettes de l'agir enseignant. Nous avons enregistré des séances d'activités de lecture portant sur le même support de cours. Il s'agit d'un extrait du roman à thèse de Victor Hugo, programmé en première année du baccalauréat.

La première classe que nous avons visitée appartient à un lycée situé dans la périphérie de la ville de Fès. Elle compte 38 élèves, dont 22 filles et 16 garçons, appartenant à un milieu social plutôt défavorisé. La classe est prise en charge par l'enseignante Nadia qui travaille dans le cycle secondaire qualifiant depuis 12 ans. Ayant obtenu une licence en langue et littérature françaises, elle a intégré le secteur de l'enseignement après avoir bénéficié d'une formation professionnelle de 8 mois à l'Ecole Normale Supérieure.

La deuxième classe fait partie d'un lycée du centre-ville de Fès. Sociologiquement, les élèves de ce lycée appartiennent à la classe moyenne et jouissent d'un encadrement familial et culturel plutôt satisfaisant. Ils sont au nombre de 32, 17 filles et 15 garçons. Hafida, l'enseignante chargée de cette classe, a capitalisé une expérience professionnelle de 28 ans au secondaire qualifiant, cycle qu'elle a intégré après une formation de quatre années à l'Ecole Normale Supérieure et un passage à l'université qui lui a valu de décrocher un master de didactique.

La troisième classe de notre échantillon se trouve dans un lycée pas loin du centre-ville. C'est une classe de branche littéraire²⁴⁵ qui compte 30 élèves, 18 garçons et 12 filles appartenant à des milieux sociaux différents. L'enseignante a un long parcours professionnel de 29 ans. Elle a été recrutée après obtention d'une licence en langue et littérature françaises, sans aucune formation professionnelle préalable ; chose qu'elle déclare regretter car, même après avoir parcouru ce long chemin, elle nous a avoué qu'elle avait beaucoup souffert pour retrouver équilibre et assurance dans son métier et qu'elle considérait que ses collègues qui avaient bénéficié d'une formation professionnalisante

²⁴⁴ Afin de respecter le pacte éthique d'anonymat que nous avons scellé avec les enseignantes qui ont accepté de nous accueillir dans leur classe, nous leur affectons des prénoms fictifs ; et ce pour la commodité de la présentation des faits observés et la fluidité de la description de l'action.

²⁴⁵ Un autre travail d'enquête que nous avons mené auprès d'une centaine d'enseignants du cycle secondaire qualifiant, sondés par le biais d'un questionnaire, nous a permis de découvrir que les élèves les moins performants dans les études en général, y compris dans les langues étrangères, sont orientés vers la branche littéraire. Les enseignants ne cachent pas que ce sont des classes composées majoritairement d'élèves de faible niveau avec lesquels ils éprouvent d'énormes difficultés à mettre en œuvre les programmes officiels. Les résultats obtenus sont généralement décevants.

éprouvaient moins de difficultés et vivaient mieux l'exercice de leur métier, en arrivant plus aisément à réaliser les tâches qui étaient les leurs.

Quant à la quatrième et dernière classe que nous avons observée est celle de l'enseignante Amal qui opère dans un lycée du centre-ville de Fès. C'est une classe scientifique de 37 élèves, 21 filles et 16 garçons. L'enseignante a une ancienneté de 18 ans. Elle est titulaire de plusieurs diplômes universitaires et a bénéficié de nombreuses formations professionnelles, que ce soit au début de sa carrière ou pendant son exercice. Elle semble avoir acquis une expérience assez satisfaisante et enrichissante.

1. Les gestes de planification : enseigner, c'est prévoir

La planification est une opération qui consiste, en grande partie, à concevoir et à organiser des activités d'enseignement-apprentissage en vue d'aboutir aux objectifs tracés au seuil d'un cycle d'apprentissage. Ainsi, un enseignant peut planifier un projet pédagogique ou une séquence didactique ; dans ce cas, nous parlons d'une planification à moyen terme. Quand il conçoit une planification pour une activité de classe, cela correspond plutôt à une planification à court terme²⁴⁶. En ce qui nous concerne, il s'agit d'aborder précisément une planification à court terme qui correspond à une activité de lecture. Cependant, nous ne pouvons concevoir une activité de classe qui ne soit harmonieusement insérée dans une séquence didactique, c'est-à-dire dans un ensemble d'activités articulées entre elles de manière à développer et à consolider des capacités chez les apprenants.

Cette planification d'une activité de classe consiste en principe à déterminer l'activité à réaliser, à préciser les compétences que les apprenants doivent acquérir, à choisir les savoirs qu'ils sont censés maîtriser, à délimiter un support de travail ainsi que des ressources pour son exploitation, à préciser des stratégies et modalités d'exécution et à dérouler un scénario pour lequel l'enseignant fixe ses propres tâches, celles des apprenants et la démarche de conduite et d'animation de la séance. Il s'agit aussi de prévoir des moyens d'évaluation²⁴⁷ qui permettent de vérifier si les apprentissages se déroulent de manière optimale.

²⁴⁶ La planification à long terme relève de la responsabilité des concepteurs des programmes qui conçoivent les curricula et les finalités des enseignements-apprentissages.

²⁴⁷ Nous nous situons ici dans une approche par compétences, comme l'indique le texte officiel , et qui intègre l'évaluation comme outil indispensable de contrôle et de gestion des enseignements-apprentissages.

Pourquoi alors s'intéresser à cette phase de planification qui se situe en amont des pratiques de classe proprement dites ? Même si elle peut paraître moins concrète que les autres composantes de l'action enseignante, il faut avouer que cette phase préparatoire des activités de classe peut s'avérer être une véritable mine d'informations concernant la manière de vivre et d'exercer le métier d'enseignant. Ainsi, elle correspond à un ensemble de préoccupations qui placent parfois les enseignants devant un vrai dilemme didactique et nous révèle, d'autre part, les intentions didactiques des enseignants et la manière dont ils conçoivent leurs tâches, celles des apprenants, les savoirs, les outils de travail, les méthodologies et tous les éléments qui se rapportent à leur métier. Ceci est d'autant plus vrai qu'il s'agit d'une opération qui détermine en grande partie ce qui va suivre, c'est-à-dire le travail en classe dans sa totalité.

En vue de décrire les gestes de planification des enseignantes que nous avons vues officier en classe, nous nous sommes principalement appuyée sur leur fiche de préparation de l'activité de lecture et sur l'entretien que nous avons eu avec elles à ce propos.

1.1 Organisation de la fiche de préparation : des entrées similaires et des conceptions différentes

La planification de l'enseignant prend généralement la forme d'une fiche de préparation sur laquelle figurent au moins les éléments suivants : l'activité du jour, le support de travail, les objectifs de l'activité, le déroulement de la séance et la synthèse ou le récapitulatif. Dans le cadre d'une conception plus exhaustive de la fiche, d'autres éléments seraient tout aussi importants à préciser, comme l'indication du module ou du projet pédagogique, l'intitulé de la séquence didactique et les prolongements possibles.

Que retrouvons-nous alors sur les fiches de préparation collectées auprès des enseignantes et que nous apprennent ces documents personnels sur la conception de l'activité de lecture chez ces enseignantes ?

1.1.1 Fiche de préparation de l'enseignante Nadia

Module III : Etudier un roman à thèse, *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor HUGO

Activité de lecture

- **Support** : chapitre XXIII « voilà mon histoire à moi : je suis fils ... voilà mon camarade ».

Objectifs :

- Identifier les différentes étapes de la vie du friache.
- Saisir la visée de Victor Hugo à travers ce récit de vie.

Déroulement de la leçon

I- Identification du texte

a) Caractéristiques

- Genre : roman à thèse
- Type : narratif descriptif
- Lieu : le palais de justice
- Temps : le jour de l'exécution du condamné personnage principal

b) Situation du passage : Après avoir été transféré au palais de justice, le narrateur est placé dans une cellule avec un autre condamné qui va prendre sa place à Bicêtre. Ce dernier raconte son histoire et les circonstances qui l'ont conduit à la guillotine.

II- Lecture de l'extrait

III- Déroulement

- De quoi ou de qui parle ce chapitre XXIII ?
→ Le chapitre parle d'un autre condamné appelé le friache.
- Décrivez le portrait physique du nouveau condamné.
→ Il a 55 ans, taille moyenne, ridé, voûté, grisonnant, membres trapus, yeux gris, sale, en guenilles, demi nu.
- Comment trouvez-vous ce portrait physique ? Valorisant ou dévalorisant ?
→ Il est dévalorisant ; le narrateur est rebuté à la vue de ce personnage.
- Décrivez le portrait moral du friache.
→ Un regard louche, un rire amer sur son visage, mendiant, je voulais être honnête homme, j'avais de plus beaux sentiments.
- Qui raconte dans le roman de Victor HUGO ?
→ C'est le condamné à mort-personnage principal de l'œuvre.
- Et qui parle dans l'extrait que nous avons choisi d'aborder aujourd'hui ?
→ C'est le friache.
- Quel indice le montre ?
→ « Voici mon histoire à moi »
- Quel est le niveau de langue utilisé dans ce récit ?
→ Familier (argot de la prison)
- Et quel langage utilise le personnage principal de l'œuvre ?
→ Langage soutenu
- Que montre la différence entre les niveaux de langue ?
→ Le condamné est une personne éduquée et cultivée, le friache est une personne sans éducation et vulgaire.
- Que nous apprend ce friache sur son enfance ?
 - C'est un orphelin dont le père a été pendu

- Il s'est retrouvé dans la rue à l'âge de six ans
- Il s'est mis à mendier pour survivre
- Il a fait de mauvaises fréquentations et s'est mis à voler
- Il a été emprisonné puis condamné aux galères
- Il quitte la prison avec une somme médiocre et un passeport jaune
- Il veut vivre honnête mais son passeport jaune l'empêche de réintégrer la société
- il vole et tue pour subsister
- il est condamné à mort

- Comment trouvez-vous l'histoire du friache ?

→Emouvante, dure ...

- Quel est donc le registre dominant dans ce passage ?

→Pathétique.

- Qui est responsable de cette situation ?

→La société

- Pourquoi ?

- Elle ne prend pas en charge les orphelins et les enfants de la rue (domicile, besoins vitaux, soins, éducation ...)

- Elle condamne à des peines sévères et stériles

- Elle ne prépare pas les prisonniers à la vie et n'assure pas leur intégration dans la société

- Elle livre les personnes en situation difficile à eux-mêmes puis les condamne à des peines lourdes et irréversibles.

- Comment pouvez-vous donc qualifier cette société ?

→Injuste, criminelle, irresponsable, cruelle.

- Pourquoi alors Hugo a-t-il choisi de nous présenter ce type de condamné ?

→Le but est d'incriminer la société qui ne prend pas en charge les personnes en difficulté, surtout les enfants, et qui se contente d'appliquer sur eux des lois sévères et inhumaines.

IV- Bilan :

A travers cet extrait, Hugo fait le réquisitoire de cette société injuste qui condamne les personnes fragiles ou en situation difficile de différentes façons et à plusieurs reprises avant de leur ôter le droit de vivre ou plutôt de survivre. C'est un texte pathétique dont le but est de convaincre et persuader de la nécessité d'abolir la peine de mort.

Explication des mots argotiques du texte

Un friache : le condamné à mort

Un peigre : pègre, escroc, voleur

Un taule : le bourreau

Charlot : le bourreau

Une cravate : la corde de l'exécution

Les louches : les mains

Un marlou : un voyou

Un grinche : un voleur

Une boutanche : une bouteille

Une fouilleuse : une bourse, une caisse

Une tournante : une serrure

1.1.2 Fiche de préparation de l'enseignante Hafida

Module III : Etudier un roman à thèse, *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor HUGO

Activité de lecture

- **Support** : chapitre XXIII (le récit du friauche)
- **Durée** : 1h

Objectifs :

- **Connaitre et comprendre les procédés de l'argumentation dans le chapitre (la description et la narration)**
- **Saisir l'intérêt du chapitre XXIII dans l'œuvre**

I- Situation du passage dans l'œuvre

II- Déroulement

- De quoi ou de qui parle ce chapitre XXIII ?
- Décrivez le portrait physique du nouveau condamné.
- Comment trouvez-vous ce portrait physique ? Valorisant ou dévalorisant ?
- Décrivez le portrait moral du friauche.
- Qui raconte dans le roman de Victor HUGO ?
- Et qui parle dans l'extrait que nous avons choisi d'aborder aujourd'hui ?
- Quel indice le montre ?
- Quel est le niveau de langue utilisé dans ce récit ?
- Et quel langage utilise le personnage principal de l'œuvre ?
- Que montre la différence entre les niveaux de langue ?
- Que nous apprend ce friauche sur son enfance, ses parents et ses fréquentations ?
- Comment trouvez-vous l'histoire du friauche ?
- Quel est donc le registre dominant dans ce passage ?
- Qui est responsable de cette situation ? Pourquoi ?
- Comment pouvez-vous donc qualifier cette société ?
- Pourquoi alors Hugo a-t-il choisi de nous présenter ce type de condamné ?

• III- Bilan

A travers cet extrait, Hugo fait le réquisitoire de cette société injuste qui condamne les personnes fragiles ou en situation difficile de différentes façons et à plusieurs reprises avant de leur ôter le droit de vivre ou plutôt de survivre. C'est un texte pathétique dont le but est de convaincre et persuader de la nécessité d'abolir la peine de mort.

1.1.3 Fiche de préparation de l'enseignante Maha

Fiche pédagogique

Module : lire un roman à thèse

Activité : étude de texte

Support : chapitre XXIII, le dernier jour d'un condamné de Victor Hugo

Objectifs

- **Comprendre le réalisme du passage à travers le portrait et le récit du friauche.**
- **Etudier le pathétique à travers les épreuves de vie du friauche.**
- **Saisir l'intérêt du chapitre dans l'œuvre.**

Déroulement de la séance

Lecture de l'extrait.

La situation du passage dans l'œuvre

Ce passage se situe après le transfert du condamné de Bicêtre à la conciergerie en compagnie de cinq gendarmes, de l'huissier et du prêtre. Il est placé dans une cellule où l'on fait entrer un autre condamné à mort, le friauche.

La situation d'énonciation

Qui parle ? Le narrateur-personnage principal de l'œuvre

A qui ? Au Friauche

Où ? A la conciergerie

Quand ? Quelques heures avant son exécution

De quoi ? Le condamné à mort « Je » rencontre celui qui va lui succéder dans sa cellule de Bicêtre. Le friauche (condamné à mort) lui raconte son parcours criminel

II. Les axes de lecture

A- Le portrait du friauche :

Portrait physique : homme âgé de 55 ans, de taille moyenne, membres trapus, ridé, cheveux grisonnants, voûté, regard louche dans des yeux gris

Sale, portant des guenilles

→ pauvreté, misère, saleté, détresse sociale

→ portrait repoussant qui inspire le dégoût

Portrait moral :

- Un rire amer sur le visage
- Son rire ressemble à un râle
- C'est un rire incompréhensible

→ amertume, souffrance, désespoir, détresse psychologique

Le narrateur brosse un portrait dévalorisant du Friauche : homme vieux, ridé, voûté, grisonnant, regard louche mais renfermant une grande souffrance (sourire amer et éclats de rire incompréhensibles et déplacés).

B- Le profil d'un criminel :

Le friauche raconte son histoire au personnage principal. Il trace ainsi le parcours d'un criminel et brosse son profil

- Fils de criminel condamné à mort : « Je suis fils d'un bon peïgre... sa cravate »
- Orphelin dès son plus jeune âge : « A six ans je n'avais plus ni père ni mère »
- Bagnard dès l'âge de dix-sept ans : « On m'a envoyé ramer dans la petite marine »
- Libéré à l'âge de trente-deux ans, son passeport le met dans l'impossibilité de devenir honnête homme « que les diables soient avec le passeport ...point »

- Marginal (rejeté par la société) : « Je faisais peur, et les petits enfants se sauvaient, et l'on fermait les portes ».
- Les galères à perpétuité après avoir tenté d'empoigner du pain au boulanger.
- Il s'est évadé pour devenir un tueur
- Misérable : « sale, en guenilles, demi nu, repoussant à voir »
- devenu insensible, il n'éprouve ni regrets ni remords à l'égard de ses crimes : « Avoir volé un mouchoir ou tué un homme, c'était tout un pour moi désormais » « et puis on dansait sur la fosse, pour que la terre ne parût pas fraîchement remuée ».
- Il a passé par toutes les étapes de l'échelle de la criminalité : « J'avais déjà passé tous les échelons de l'échelle, excepté un ».

C- Les registres littéraires dans le texte :

- **Le registre réaliste :** L'auteur s'efforce de créer un effet réaliste. Ce qui permet principalement de créer cet effet est le récit encadré raconté par le friache lui-même (expressions de la souffrance, de la misère, de la marginalité et emploi du niveau de langue argotique). En effet, le récit du friache gagne en crédibilité du moment qu'il est raconté par le personnage en question, de surcroît les étapes franchies par le personnage ne laissent aucun doute quant à leur réalité ou vraisemblance ; la violence engendre la violence, le crime enfante un crime encore plus cruel et plus sordide. Enfin, le vocabulaire dont le friache fait usage renforce l'illusion du réel et de l'authentique.
- **Le registre pathétique :** Le récit suscite la compassion du lecteur vis-à-vis du personnage, en évoquant les détails de son parcours de vie, sa misère et sa détresse sociale et psychologique.
- **Le registre satirique :** A travers ce récit du friache, l'auteur dénonce et condamne l'injustice de la société tout en la ridiculisant « J'empoignai un pain, et le boulanger m'empoigna ; je ne mangeais pas le pain, et j'eus les galères à perpétuité »
→ décalage entre la crime (le vol d'un pain) et le châtime (les galères à perpétuité).
- **Le registre ironique :** « la belle recommandation ! un galérien » « pour cela je n'avais que trois murs à percer, deux chaînes à couper, et j'avais un clou ».

Synthèse

Quoi qu'il soit vulgaire, violent et d'aspect repoussant, le friache, avec son récit, reste un témoignage poignant qui incite à la réflexion. Son parcours de vie est un argument fort qui culpabilise la société du XIX^{ème} siècle.

1.1.4 Fiche de préparation de l'enseignante Amal

Module III : Etudier un roman à thèse, *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor HUGO

Activité de lecture

- **Support** : chapitre XXIII
- **Durée** : 1 heure 30

Objectifs :

- **Connaitre et comprendre les procédés de l'argumentation dans le chapitre (la description et la narration)**
- **Saisir l'intérêt du chapitre XXIII dans l'œuvre**
- **Réagir au texte**

Déroulement de l'activité

I- Vérifier et évaluer le travail des élèves hors-classe.

Leur demander de préciser :

- Le narrateur principal (du récit cadre et le narrateur secondaire (du récit encadré)
- Le lieu de la rencontre des deux personnages
- Le temps (le moment par rapport au jour J)
- L'objet principal du dialogue entre les deux personnages.

Rédiger la situation du chapitre dans l'œuvre.

II- Faire lire le texte-support

- Corriger la prononciation
- Engager les élèves qui n'ont pas lu hors-classe

III- Axes de lecture

Demander aux élèves de réagir au texte et canaliser leurs interventions de manière à cerner le support.

1- Le portrait du friache :

Demander aux élèves de :

- Relever les éléments qui composent le portrait physique du friache, son aspect vestimentaire, son portrait moral ...
- Comparer ce portrait avec celui du personnage principal.
- Comprendre la réaction/l'attitude du personnage principal.
- Réagir à ce portrait.

2- Le récit de vie du friache : (lu hors-classe)

Demander aux élèves :

- d'énumérer les différentes étapes de la vie du friache, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte ;
- de réagir à ce récit de vie ;

- 3- de confronter et comparer **l'attitude des personnages au début et à la fin du chapitre** ;
 - d'expliquer et commenter ce changement d'attitude.
- 4- Montrer **l'intérêt du portrait et du récit** du friache par rapport à l'ensemble de l'œuvre.

Synthèse

- Comprendre les procédés de l'argumentation dans ce chapitre : la description et la narration au service de l'argumentation.
- Saisir les différents registres du texte et leur intérêt
 - Pathétique : émouvoir le lecteur et le sensibiliser à la situation des personnes en difficulté.
 - Satirique : faire le réquisitoire d'une société injuste, irresponsable et cruelle.

1.2 Le choix du support

S'il est vrai que les œuvres au programme sont délimitées et imposées par l'institution, il n'est cependant pas certain que les textes ou extraits soumis à l'étude en classe par les enseignants de français au secondaire qualifiant soient les mêmes. Quand on sait qu'une œuvre intégrale s'étale sur des dizaines, voire même des centaines de pages, on comprend que l'enseignant est appelé à effectuer un travail de sélection et de délimitation en vue de construire des séquences didactiques permettant de développer les compétences prévues dans le cadre des textes officiels dans un temps scolaire qui, lui aussi, est limité et contraignant. Ce choix de passages-supports est en principe motivé par des arguments de plusieurs ordres que nous avons découverts, d'une part, à travers l'entretien avec les enseignantes filmées et, d'autre part, par le biais de l'observation des fiches de préparation et des séances enregistrées.

1.2.1 De l'œuvre intégrale au chapitre

Nous avons assisté à des séances d'activité de lecture portant sur le roman à thèse de Victor Hugo, *Le Dernier jour d'un condamné*²⁴⁸. L'exploitation en activité de lecture du chapitre 23²⁴⁹ de ce roman figure dans la planification modulaire et séquentielle des quatre enseignantes que nous avons vues à l'œuvre. Celles-ci s'accordent sur le fait qu'il s'agit en l'occurrence d'un chapitre particulièrement intéressant pour les raisons que nous citerons ci-dessous. Nonobstant, elles remarquent toutes que c'est un chapitre trop long pour être abordé dans sa totalité en une seule séance de 55 minutes. Par conséquent, elles procèdent à un découpage et opèrent en classe avec leurs élèves sur une partie du chapitre. Ce découpage aboutit donc à des textes supports différents dont la dimension est définie en fonction du choix propre à chaque enseignante. Quels sont alors les critères sur lesquels ces enseignantes se sont fondées pour établir leur choix ? Nous retrouvons quelques éléments de réponse dans les points qui suivent.

1.2.2 Du chapitre à l'extrait

En effet, trois enseignantes, en l'occurrence Nadia, Maha et Hafida, ont choisi d'aborder avec leurs élèves la partie centrale du chapitre, le récit enchâssé pris en charge par le friache et dans lequel ce condamné à mort -personnage secondaire du roman- raconte au narrateur-

²⁴⁸ HUGO, V. (2009). *Le Dernier jour d'un condamné*. Pocket.

²⁴⁹ Voir annexes.

personnage principal le parcours de sa vie et les circonstances qui l'amenèrent jusqu'à l'échafaud. Elles évoquent toutes les mêmes motivations du choix de l'extrait à soumettre à l'étude en classe. Il est en effet retenu pour le contenu qu'il présente ainsi que pour sa pertinence par rapport à toute l'œuvre et à sa visée centrale. En somme, il s'agit d'un récit qui brosse un tableau réaliste de la vie ingrate d'un homme né comme tous les autres pour subir dès sa petite enfance différentes formes de sévices et de marginalisation, avant de subir le destin tragique d'un supplicié condamné à mort.

Le passage choisi comme support de travail en classe contribue donc largement à véhiculer le message engagé que Victor Hugo cherche à transmettre à travers une œuvre romanesque par laquelle il appelle à l'abolition de la peine capitale, quel que soit le profil de l'accusé et le crime dont il s'est rendu coupable. Ainsi, si le personnage principal de l'œuvre est un jeune homme de bonne ascendance et de mœurs raffinées, s'il est encore un homme cultivé et émancipé et que, par conséquent, le lecteur compatit avec lui et refuse que la vie lui soit ôtée, ceci ne signifie nullement que Hugo accepte que l'on condamne à mort un criminel grossier et vulgaire ou que l'on abatte un récidiviste sans famille ni condition sociale favorable. Cet extrait met clairement en exergue l'engagement militant et le combat inconditionnel d'un écrivain voué entièrement à la cause abolitionniste.

Conscientes de tous ces enjeux et mues par la volonté de choisir un extrait qui soit représentatif de ce qu'elles croient être le sens de l'œuvre, les trois enseignantes considèrent ainsi que ce passage constitue un maillon fort du plaidoyer de l'écrivain. De ce fait, nous constatons qu'il y aura une focalisation sur le texte et plus particulièrement sur son contenu.

1.2.3 Extrait et acquis des apprenants

Deux enseignantes, Nadia et Maha, partagent un autre argument qui est plutôt en rapport avec le profil et les besoins des apprenants. Elles affirment, à cet égard, que ces derniers sont habitués à lire des récits de vie et, de ce fait, peuvent aborder ce texte sans grande difficulté, et réussir ainsi à saisir la visée du texte, à savoir l'abolition inconditionnelle de la peine capitale.

Or, quand on sait que le genre romanesque est le plus dominant dans les programmes, l'argument avancé par les enseignantes semble fort probablement pertinent. Il est tout autant judicieux de penser que, quand on planifie de faire ou de faire faire un travail aux apprenants en classe, ces derniers doivent logiquement être pourvus de certaines habiletés, capacités et compétences pour mener à bien l'activité en cours. Si l'on admet, comme le font les deux

enseignantes en question, que les apprenants « ont l'habitude » d'aborder des textes narratifs, plus particulièrement des récits de vie et que l'on décide de choisir le support de travail en fonction de ce critère, quel serait dans ce cas l'apport du travail de l'enseignant en tant que tel ? En quoi contribuerait-il concrètement à améliorer les capacités des apprenants et à les amener progressivement à construire de nouvelles compétences ? Le critère de facilité ou de familiarité de la tâche et d'absence de contraintes ou d'obstacles pour les apprenants est-il mobilisateur ou démobilisateur, favorable ou défavorable à la réussite de l'enseignement-apprentissage de la langue ? Ce sont, entre autres, quelques questions que nous inspire cet argument du choix du support.

1.2.4 Extrait et séquence didactique

Pour justifier le choix de l'extrait, l'enseignante Nadia ajoute une autre motivation. Ce passage permet, selon elle, d'établir un rapport entre deux types de textes ou de discours, le narratif et l'argumentatif. Elle se sert donc de ce texte de type narratif en activité de lecture pour amener les apprenants à dégager un ensemble d'arguments contre la peine de mort qu'ils peuvent exploiter en production écrite. Afin d'expliquer l'adoption de cette démarche didactique à double impact, l'enseignante avance ce qui suit :

« Le type de texte qui pose le moins de difficultés aux apprenants est le narratif car ils l'abordent depuis le primaire ; reste peut-être le problème du vocabulaire que les élèves doivent, en principe, régler chez eux. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on leur demande de lire les textes hors-classe. Mais, en fait, ce qui est nouveau dans le cadre de notre activité pour aujourd'hui est que nous allons basculer d'un type vers un autre. Le narratif ne sera qu'un prétexte pour révéler et comprendre la portée argumentative de ce passage et de toute l'œuvre de Hugo et pour enchaîner plus tard avec une activité de production écrite portant sur l'argumentation. »

De ces propos émergent deux remarques principales. La première est que l'enseignante se soucie particulièrement de la résistance que peut présenter le texte aux apprenants au niveau de sa compréhension. La seconde est qu'elle accorde de l'importance à la planification des apprentissages et tient à les organiser et à les hiérarchiser dans le cadre d'une séquence didactique. En sondant l'enseignante par rapport à ces deux constats, elle a effectivement confirmé ce double souci :

« Une séance appartient à toute une séquence didactique qui, à son tour, s'insère dans un projet pédagogique. Avec les premières années, nous travaillons principalement sur l'argumentation ; nous abordons les différentes techniques de convaincre et de persuader et nous traitons les types d'arguments. Parmi ces derniers, il y a le témoignage. Dans ce sens, je considère que ce récit du friache est un témoignage qui a pour visée d'accuser la société et de révéler son irresponsabilité et sa négligence vis-à-vis des personnes fragiles ou en situation de précarité. »

En décortiquant cette déclaration, force est de constater que le « nous » employé par l'enseignante dans son discours relève de la typification. Dans l'esprit de sa déclaration, ce procédé énonciatif est utilisé pour se situer, de manière à la fois définitoire et identificatoire, parmi une communauté professionnelle, s'enracinant dans une culture éducative spécifique et se nourrissant d'un répertoire de pratiques communes et habituelles. Il s'agit, de surcroît, d'un « nous » renvoyant à une identité professionnelle²⁵⁰ que l'on peut aussi comprendre et considérer comme un discours d'auto-légitimation. Ainsi, l'enseignante avoue agir en fonction d'un certain nombre de pratiques partagées émanant vraisemblablement d'un savoir littéraire et didactique tout également admis dans le cadre d'une « communauté enseignante ».

Par ailleurs, si pour cette enseignante le narratif n'est qu'un prétexte ou un moyen pour initier l'élève à l'art de l'argumentation, sait-elle seulement que, parmi les procédés classiques de l'argumentation chez les grecs, il y a le discours parabolique et l'argumentation analogique ou par l'exemple ? Or, la culture arabo-musulmane, qui est l'un des vecteurs cardinaux de l'imaginaire collectif des élèves marocains, regorge de ce type de procédés qu'on appelle *Al amthal*, notamment dans le texte coranique et la tradition orale.

²⁵⁰ L'identité professionnelle est un moyen qui permet aux membres d'une profession de se reconnaître dans leur univers de travail et de reconnaître leur particularité à l'extérieur. C'est un processus dynamique de construction d'attitudes professionnelles et de pratiques qui nécessite l'incorporation de certains savoirs inhérents à une profession donnée comme l'enseignement ainsi que la compréhension de ses mécanismes de fonctionnement et de la culture sur laquelle elle repose. Autrement dit, la construction d'une identité professionnelle se constitue dans les similitudes d'accès au métier, se forge dans le creuset des institutions de formation, se nourrit de la culture du métier et se légitime et se consolide au sein des organisations de défense et de représentation collective ». Jacques ION., *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod, 1996, p. 91.

L'intérêt du concept d'identité professionnelle réside dans le fait qu'il permet de définir les caractéristiques du métier d'enseignant et de comprendre le système de valeurs qui le régit.

1.2.5 Extrait et besoins des apprenants

Une seule enseignante parmi les quatre, Amal, opère un choix différent de celui des autres et présente d'autres motivations. Cette enseignante a en effet choisi délibérément d'exploiter tout le chapitre en dépit de sa longueur. Toutefois, ce choix a été effectué en connaissance de cause puisqu'elle était consciente de la contrainte du temps que lui imposait le travail en classe. C'est la raison pour laquelle elle a demandé à ses élèves de lire d'abord tout le chapitre hors-classe en leur donnant une consigne précise relative à une partie du texte qu'ils n'allaient pas lire en présentiel. Le chapitre se compose de passages présentant un dialogue entre le condamné à mort, personnage-principal, et le friache. Ces passages se situent au début et à la fin du chapitre. Au milieu, nous trouvons un long récit enchâssé pris en charge par le personnage secondaire, le friache. Nous avons interrogé l'enseignante sur les raisons qui l'ont amenée à faire lire ce récit hors-classe. Ses réponses ont montré que ce choix n'était pas fortuit. Il s'agissait pour elle du fruit d'une profonde réflexion autour des spécificités du texte support et des besoins spécifiques des élèves. L'enseignante affirme à cet égard :

« Le récit est long et difficile car il présente des dizaines de mots du registre argotique sur lesquels nous devrions nous arrêter à chaque fois pour comprendre le sens du texte. Or, cette opération, les élèves pourront la faire hors-classe car elle demande beaucoup de temps ; ils peuvent même s'en passer car la compréhension ne dépend pas de ces mots. Les élèves pourront ensuite identifier individuellement les différentes étapes de ce récit de vie du friache. Ce repérage, ils sont habitués à le faire, ils le feront sans difficultés et une fois en classe, tout ce qui reste à faire c'est de réagir à ce texte et c'est ce qui est pour moi particulièrement intéressant. Par ailleurs, l'un de mes objectifs est de faire travailler les élèves en classe sur le discours des personnages. J'estime qu'ils ont besoin de développer des compétences relatives à l'analyse discursive, c'est une dimension assez importante de la langue. C'est plutôt une langue en action ou *in situ* et dynamique qui appelle à plus de concentration et de subtilité. Je trouve aussi que c'est plus dynamique alors que le récit tend vers la monotonie. »

Ce qui se dégage de cette éclairante réflexion nous autorise à considérer que nous avons affaire à une enseignante ayant une conception différente des autres concernant la sélection des supports à aborder en classe. C'est une opération qu'elle effectue en considérant non seulement le texte en lui-même et les contenus qu'il recèle, mais aussi et surtout les nouvelles compétences à construire chez ses apprenants.

Partant de là, elle leur assigne des tâches à effectuer hors-classe : lire le texte, expliquer des mots et identifier des étapes de vie. Sachant que les élèves ont souvent été confrontés, tout au long de leur cursus scolaire, à des textes narratifs, elle leur attribue ces tâches dans la perspective de les amener à vérifier et à consolider leurs acquis. Il s'agit pour elle aussi d'une manière de les responsabiliser et de les faire travailler en autonomie, en veillant à les intégrer au dispositif didactique global qu'elle met en place.

Le récit de vie enchâssé qui a constitué l'objet principal du travail des autres enseignantes ne représente pas pour elle un passage susceptible de développer de nouvelles compétences chez les apprenants ; c'est la raison pour laquelle elle le relègue au second plan.

L'enseignante considère, cependant, le début et la fin du chapitre comme étant plus appropriés à une activité de lecture en classe dans la mesure où les apprenants ont encore besoin de connaître ou de maîtriser les dimensions discursives et d'opérer un travail ficelé et minutieux sur la langue et le langage.

Par ailleurs, l'intérêt qu'exprime cette enseignante pour les dialogues nous paraît émaner de son penchant pour l'approche communicative qui privilégie une conception de la langue en acte dans des situations d'énonciation concrètes. Si nous analysons plus en profondeur le discours de l'enseignante, nous nous rendons compte que le non-dit mérite autant notre intérêt que ce qui est explicitement signifié. Voici ce qui nous paraît être chuchoté ou légèrement insinué à travers ce discours :

- le récit comme narration d'une suite d'événements et de péripéties peut être ennuyeux pour les élèves ;
- le dialogue des personnages infuse plus de dynamisme et confère plus d'épaisseur au récit ;
- la dimension descriptive est particulièrement importante dans un roman (lieux, portraits...). Or, cette dimension n'est pas évoquée même si l'enseignante « prétend » accorder de l'intérêt à la langue. La description et la caractérisation sont en effet parmi les procédés linguistiques et stylistiques les plus productifs lexicalement et discursivement (adjectifs, adverbes, figures de style, tropes, etc.).

Nous déduisons de tout ce qui précède qu'en classe il s'agit, au dire de cette enseignante, de faire progresser les apprenants en les plaçant devant des textes quelque peu résistants qui les

amènent à mobiliser des ressources variées pour les comprendre, les interpréter et, mieux encore, en faire un vecteur de débat et de confrontation des idées et des points de vue.

1.2.6 Texte littéraire et théories de la littérature

L'enseignante Maha a travaillé, à son tour, sur le récit enchâssé, mais elle a aussi retenu le passage qui le précède. Ce passage, qui retrace un récit pris en charge par le narrateur-personnage principal, comprend un dialogue et un ensemble d'indications : les circonstances de la rencontre des personnages, l'ancrage spatio-temporel, le portrait du friache, l'attitude et la réaction du personnage principal ...

Quand nous l'avons interrogée sur le choix de ce support de travail, Maha a déclaré ce qui suit :

« Il est impossible de concevoir un travail de lecture du texte littéraire qui n'aborde pas le statut du narrateur et son lien avec les personnages et qui ne soit pas tourné vers les techniques et les procédés de l'écriture littéraire. D'ailleurs, c'est ce qu'on nous a appris durant notre formation universitaire. L'étudiant doit dégager le schéma narratif dans un roman, repérer les personnages principaux et secondaires ainsi que leurs statuts, fonctions et qualifications, il doit aussi étudier certains aspects du récit comme l'ordre et le rythme de la narration, la focalisation et évidemment dégager les images et figures rhétoriques et stylistiques. Un texte littéraire, c'est un réseau particulièrement riche en rapports, car il nous met face à une langue distinguée pure et presque exemplaire. Pour le passage à étudier en classe, il permet de distinguer différentes instances narratives, de déterminer l'ancrage spatio-temporel, de dégager plein de figures de style et d'autres faits de langue ... ».

Nous constatons chez cette enseignante une tendance à sacraliser le texte littéraire et à transplanter quasi-mécaniquement une façon de l'exploiter dans sa classe. Il s'agit pour elle d'appliquer les démarches de travail sur le texte littéraire qu'elle a découvertes et pratiquées à l'université. L'enseignante est donc fortement imprégnée par sa formation académique qui a profondément ancré dans son esprit des prismes et des représentations autour du texte littéraire et de sa réception.

Or, ce constat nous interpelle particulièrement, en tant que chercheuse en didactique du français, dans la mesure où il nous conduit à réfléchir aux liens qui s'établissent, souvent de manière inconsciente ou impensée, entre l'enseignement secondaire et les études de spécialité

à l'université. Nous nous interrogeons également sur le statut et le rôle de la formation professionnelle ou professionnalisante dans la constitution du répertoire didactique de l'enseignant.

Les informations que nous avons recueillies sur le parcours de formation de cette enseignante nous ont en partie éclairée sur les motifs de son choix et l'origine de ses représentations. C'est en effet une enseignante qui a intégré le secteur de l'enseignement directement après ses études universitaires, sans formation professionnelle préalable et qui est restée, par conséquent, fortement attachée au *modus operandi* acquis à l'université.

Néanmoins, les pratiques qui en découlent se révèlent souvent déconnectées par rapport aux réalités complexes de la classe de français et demeurent –nous devons le souligner– éloignées du souci d'une transposition didactique des savoirs savants en savoirs enseignés qui serait compatible avec le contexte, les contraintes et les exigences de l'enseignement au Secondaire Qualifiant.

Depuis la mise en place des nouveaux programmes pour l'enseignement-apprentissage du français au Secondaire Qualifiant, une certaine liberté est accordée aux enseignants pour constituer, à partir d'un support officiel, les supports de travail dont ils se servent en classe. Il s'agit en fait d'un choix stratégique qui s'inscrit dans le cadre de l'adaptation des enseignements aux apprenants, à leurs besoins, à leur environnement et à leurs centres d'intérêt. Cette nouvelle façon de gérer ces matériaux didactiques conduit bien évidemment à des usages et des pratiques disparates et parfois mêmes opposées et contradictoires.

Il est vrai que cette liberté, quand elle ne bascule pas imprudemment dans la permissivité, peut se révéler bénéfique, dans la mesure où elle offre à l'enseignant l'occasion d'ajuster ses choix au contexte et à la réalité spécifiques de sa classe. *A contrario*, cette disparité des pratiques n'est pas sans inquiéter certains enseignants qui ne cachent pas leur malaise à devoir agir différemment que les autres et à décider seuls de ce qui se fera ou ne se fera pas en classe.

Une observation des choix du support de travail effectués par les enseignantes a effectivement montré qu'elles ne partageaient pas les mêmes conceptions du support didactique et qu'elles n'opéraient pas les mêmes choix ni n'invoquaient les mêmes motifs quand il s'agissait de délimiter le texte sur lequel elles allaient travailler en activité de lecture. Cependant, le motif le plus récurrent reste celui de l'intérêt du passage dans l'œuvre intégrale, la place qu'il occupe par rapport à l'intrigue et le rôle qu'il joue dans la transmission de la pensée de l'auteur et de la thèse qu'il défend à travers son œuvre.

Il paraît presque évident que le choix du support passe avant la formulation des objectifs, c'est même lui qui les dicte et suggère ; d'où l'importance de s'interroger une fois de plus sur le statut du texte littéraire en classe : est-il un moyen pour faire acquérir des compétences ou plutôt une fin en soi ? D'après ce qui précède, nous pouvons conclure, ne serait-ce que provisoirement, que le texte est surtout choisi pour lui-même et que la délimitation des compétences et la formulation des objectifs se placent après.

Quels sont alors ces objectifs fixés par les enseignantes pour exploiter les supports sélectionnés ?

1.3 Les objectifs de l'activité

La planification d'une activité de lecture exige que l'enseignant précise le texte support de travail en classe, mais aussi qu'il définisse les objectifs de l'activité et les résultats auxquels celle-ci devrait aboutir.

Le tableau ci-dessous expose les objectifs de l'activité de lecture tels que nous les avons recueillis sur la fiche de préparation des enseignantes :

	Support de travail	Objectifs de l'activité
Nadia	« Voici mon histoire ... Le bain, c'est dur. Voilà, mon camarade. »	<ul style="list-style-type: none">- Identifier les différentes étapes de la vie du héros.- Saisir la visée de Victor Hugo à travers ce récit de vie.
Maha	« On m'a conduit au cabinet du directeur ... Le bain, c'est dur. Voilà, mon camarade. »	<ul style="list-style-type: none">- Comprendre le réalisme du passage à travers le portrait et le récit du héros.- Étudier le pathétique à travers les épreuves de vie du héros.- Saisir l'intérêt du chapitre dans l'œuvre.
Amal	« Tant que j'ai marché dans les galeries publiques du Palais de Justice ... Que veux-tu ? voilà mon histoire à moi »	<ul style="list-style-type: none">- Connaître et comprendre les procédés de l'argumentation dans le

	<ul style="list-style-type: none"> - La partie centrale du chapitre est lue hors classe puis abordée de manière succincte en classe. - « J'étais resté stupide en l'écoutant ... maintenant que j'ai de quoi avoir du tabac ! » 	<ul style="list-style-type: none"> chapitre (la description et la narration) - Saisir l'intérêt du chapitre XXIII dans l'œuvre - Réagir au texte
--	---	---

1.3.1 La persistance de la pédagogie par objectifs

Nous pouvons aisément constater à partir du tableau ci-dessus que toutes les enseignantes, mêmes celles qui durant l'entretien adhèrent à l'approche par compétences, continuent à formuler des objectifs de l'activité qui s'apparentent plutôt à la pédagogie par objectifs.

Ce retour permanent du refoulé, pour ainsi dire, s'explique par le fait que ces enseignantes perpétuent des pratiques qu'elles ont adoptées dès les premières années d'exercice de leur métier et qu'elles continuent depuis à mettre en œuvre. Ainsi, les verbes d'action qu'elles choisissent désignent en grande partie des tâches que l'apprenant devrait réaliser, lesquelles renvoient, à leur tour, à des opérations mentales de différents niveaux.

Il s'agit en effet de repérer, dégager, reconnaître, comprendre, saisir, etc. Or, le problème que posent ces objectifs retracés par ces verbes est qu'ils sont difficilement mesurables. Comment évaluer ou mesurer la réalisation ou non d'un objectif ? Cela est-il même possible ? Si oui, comment concrétiser didactiquement cette opération ? A travers quels critères et outils d'évaluation ? C'est précisément à ce niveau qu'émergent toutes les réserves et critiques adressées à la pédagogie par objectifs qui reste principalement centrée sur l'objet d'apprentissage.

L'approche par compétences, quant à elle, place l'apprenant au centre du processus de l'enseignement-apprentissage, tout en veillant à délimiter des capacités et des compétences²⁵¹

²⁵¹ La capacité est définie par Philippe MEIRIEU comme étant « une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances ». Par contre, la compétence, quant à elle, est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé »

(Philippe MEIRIEU, *Apprendre, oui, mais comment ?*, ESF éditeur, 1988, pp.153-154)

à lui faire acquérir au terme d'un ensemble d'activités de classe, d'une séquence didactique ou d'un projet pédagogique. Les compétences en question, qui sont généralement déclinées en capacités, peuvent ainsi être partiellement mesurées par le biais de critères²⁵² et d'indicateurs²⁵³ rigoureusement définis.

1.3.2 La centration sur le texte

Les objectifs formulés par les enseignantes demeurent en grande partie centrés sur le support. Or, il nous semble que cette centration trahit un désir latent d'épuiser le sens du texte, dans la mesure où ces enseignantes prévoient d'inviter les apprenants à en dégager les idées en les restituant dans l'ordre de leur apparition.

Nous remarquons non seulement qu'il y a une centration sur le texte-support mais, en plus, c'est le contenu qui fait l'objet principal du travail et non pas les procédés d'écriture ou encore les dimensions culturelles et interculturelles que ce texte suggère d'explorer. Etudier un texte en activité de lecture signifie dans ce cas de dégager les idées qu'il recèle et de tenter de comprendre ce que son auteur a l'intention de nous transmettre comme message. Le postulat de cette conception de la lecture du texte littéraire est celui de l'existence d'une intentionnalité propre à l'auteur qui préexisterait à la production même du texte.

Cette manière d'exploiter le support de travail n'est-elle pas réductrice et appauvrissante d'un matériau de la richesse et de la complexité d'un texte littéraire ? Ne risque-t-elle pas de le banaliser et de le traiter comme n'importe quel autre discours en faisant fi de ce qui le rend si singulier, à savoir justement sa littéarité ? Ce type d'exploitation désincarnée, pour ainsi dire,

Pour CARDINET, « la capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ». Or, une compétence est, tout au contraire, une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation » (Jean CARDINET, *Evaluation scolaire et pratique*, DE Boeck, 1988, p.133)

²⁵² En vue d'évaluer la production d'un élève, l'enseignant précise des critères qui renvoient aux qualités qu'il s'attend à trouver dans cette production. Les critères sont formulés de manière globale et qualitative et ils sont généraux et abstraits. Les critères sont indépendants : l'échec ou la réussite d'un critère n'implique pas l'échec ou la réussite des autres. Ils sont pondérés : ils n'ont pas nécessairement la même importance, car il y a des critères essentiels et prioritaires et d'autres secondaires, de perfectionnement. Ils sont peu nombreux et ne dépassent généralement pas trois ou quatre.

²⁵³ Pour mesurer le degré de maîtrise d'un critère, l'enseignant doit regarder les indicateurs. Ils sont contextualisés, concrets et observables. Ils sont à mettre en relation avec un critère. (François-Marie Gérard, *Evaluer des compétences, Guide pratique*, De Boeck coll. Sciences de l'éducation, 2008)

de l'œuvre littéraire peut-elle être efficace quand il s'agit d'apprendre à un élève à devenir un lecteur compétent et autonome apte à faire un usage diversifié et riche de la langue et capable d'élargir les horizons de sa pensée, à travers l'interaction avec le texte et avec ses pairs ? Ce sont là des questions qui, à nos yeux, méritent d'être posées eu égard aux pistes de réflexion et de recherche intéressantes qu'elles peuvent ouvrir.

Ajoutons enfin que la formulation des objectifs d'enseignement-apprentissage renseigne, à son tour, sur la pensée et la pratique enseignantes qui ont sans doute des racines ancrées dans une culture professionnelle spécifique. Cette dernière participe largement à la mise en place d'habitus qui s'installent et perdurent au-delà des réformes et des textes officiels. Etant un facteur favorisant les postures professionnelles les plus conservatrices, cet habitus est souvent difficile à ébranler ou à faire évoluer, surtout en l'absence d'une réelle volonté de changement et d'un encadrement personnalisé et efficace.

1.4 Le déroulement de l'activité

1.4.1 Une faible indication des tâches de l'apprenant

Sur les différentes fiches collectées, nous retrouvons une description du déroulement de l'activité de lecture en classe. Celle-ci correspond à l'énumération des différentes étapes de travail qui épousent, pour trois enseignantes parmi les quatre, la linéarité du texte. Pour chaque étape, nous relevons un ensemble de questions auxquelles les apprenants sont censés apporter des réponses à partir du texte. En dehors de cette tâche, les enseignantes n'en indiquent pas d'autres relativement, par exemple, aux opérations que les apprenants pourraient réaliser. Nous sommes donc loin du modèle récent de la fiche pédagogique, préconisée dans le cadre de l'approche actionnelle, sur laquelle il est recommandé d'inscrire d'un côté les tâches de l'enseignant et de l'autre les tâches de l'apprenant.

1.4.2 Un scénario qui prend la forme d'un questionnaire

Trois enseignantes parmi les quatre que nous avons filmées décrivent le déroulement de l'activité en fonction de la linéarité du texte. Autrement dit, elles formulent des questions à adresser aux apprenants en vue de les amener à extraire les idées du texte dans l'ordre de leur apparition ; le tout aboutissant à un paragraphe de récapitulation que les enseignantes ont rédigé et marqué sur leur fiche. Maha et Nadia vont même jusqu'à formuler les réponses attendues des élèves.

Contrairement à ses pairs, une seule enseignante veille à délimiter des axes de travail et à préciser les tâches à faire faire aux apprenants, sans formulation de questions ni rédaction de synthèse.

Il paraît clairement que les enseignantes ne partagent pas la même conception de la fiche de préparation : Amal, par exemple, ne présente que de manière sommaire les étapes du déroulement de l'activité en classe. Cependant, Hafida, Maha et Nadia élaborent des fiches plus détaillées qui explicitent davantage le travail à réaliser en classe. Ainsi, nous retrouvons sur ces fiches un inventaire de questions à adresser aux apprenants pour les amener progressivement à dégager les idées principales et secondaires du texte.

Or, quand nous approfondissons la réflexion autour de ces fiches, nous nous rendons compte qu'une fiche plus chargée ne correspond pas nécessairement à un outil de travail plus riche didactiquement. En effet, une fiche sommaire peut indiquer plus d'activités que celle qui est détaillée dans la mesure où cette dernière ne fait qu'exposer les questions successives portant sur le texte qui seront adressées aux apprenants, alors que la fiche succincte décrit des opérations et étapes de plusieurs types et dimensions. En exprimant ces remarques devant les enseignantes, chacune a tenté de justifier son choix.

1.4.3 Un désir d'épuisement du contenu du texte

Nous pouvons facilement nous rendre compte que le souci premier des enseignantes est que les apprenants restituent fidèlement le contenu du texte support, dans le plus strict respect de son cheminement dans le texte même. Ceci transparait nettement à travers l'inventaire des questions à poser aux apprenants, les récapitulatifs intermédiaires et la synthèse rédigée par les enseignantes en guise de conclusion du travail en classe. Or, les questions formulées n'épargnent parfois aucun détail du texte, même quand le détail en question ne sert absolument pas à atteindre les objectifs de travail ou à éclairer un aspect primordial du texte. Cette démarche qui nous semble habituelle chez ces enseignantes nous rappelle une pratique instituée dans tous les cycles d'enseignement, à savoir l'explication du texte.

L'explication du texte littéraire²⁵⁴ est en effet un exercice scolaire et universitaire qui consiste à suivre rigoureusement une démarche d'analyse dans le but de rendre compte en détail

²⁵⁴ Nous spécifions le genre du texte à expliquer car, dans la tradition scolaire et universitaire, l'exercice de l'explication de texte peut porter sur un texte philosophique ou littéraire. Cependant, même s'il

de la pensée de l'auteur et des procédés d'écriture dont il fait usage. Ainsi, l'exercice se décline en plusieurs étapes :

- la contextualisation ou la découverte du texte : il s'agit d'exploiter le paratexte (nom de l'auteur, titre de l'œuvre, date de parution, genre littéraire, texte de présentation ou commentaire ...) pour situer l'œuvre littéraire dans un contexte historique et un courant littéraire et situer l'extrait soumis à l'étude dans l'œuvre, c'est-à-dire par rapport à la trame du récit, dans le cas du roman ;
- la lecture du texte dans sa totalité et l'explication des mots difficiles ;
- le découpage de l'extrait ;
- l'analyse du texte dans sa linéarité en focalisant l'attention sur la typographie, l'énonciation (dialogue, paroles rapportées, interventions du narrateur...), les réseaux lexicaux, les temps verbaux, les indicateurs de temps, de lieu et/ou les articulations logiques, le rythme des phrases et leurs sonorités, les figures de style, etc.

Ce travail de repérage sert à rassembler un ensemble cohérent de données suffisantes pour comprendre le texte et servir un projet d'interprétation globale de celui-ci, car l'explication de texte ne relève pas seulement de l'observation et du repérage, mais aussi de l'herméneutique en tant que science de l'interprétation des textes.

Par ailleurs, si l'explication de texte est indéniablement un exercice scolaire dont les contours sont rigoureusement et formellement circonscrits, nous sommes en droit de nous interroger sur les risques ou les limites de cette tendance à vouloir épuiser le support pour réaliser un travail prétendument exhaustif sur le texte. Nous pensons en effet qu'une telle démarche peut :

- aboutir à un résultat simpliste, fondé sur le principe d'une possible correspondance bi-univoque entre le plan de l'expression et le plan du contenu ; ce qui correspond à une conception quelque peu naïve du texte littéraire ;
- présupposer l'existence d'un sens univoque du texte, ce qui s'oppose frontalement à la thèse de la littérarité comme structure ouverte et pluri-isotope ;

s'agit pour les deux genres d'analyser la pensée de l'auteur, dans le cas du texte littéraire, il est aussi primordial d'analyser les procédés littéraires et linguistiques, ce qui n'est pas le cas pour le texte philosophique.

- négliger la richesse et la fécondité des parcours individualisés d'apprentissage en général et des postures de lecture spécifiques des apprenants en particulier ;
- réduire le texte littéraire au statut figé d'un canal de transmission d'un message émanant d'une intention souveraine de l'auteur qui préexisterait au texte et en fixerait de manière transcendante, préprogrammée et définitive la teneur et la signification.

Or, comment ne pas dénoncer le fait que cette conception du texte littéraire oblitère totalement le rôle-clé de la réception comme processus de (ré)génération du parcours de production du sens, comme si le texte pouvait exister sans lecteur, sans lecture et sans interprétation ?

1.4.4 Un souci de planification séquentielle et modulaire

En consultant différents documents de l'enseignante Amal, nous avons pu attester d'un souci de planification séquentielle et modulaire chez elle. En effet, son travail s'organise dans le cadre d'un projet pédagogique clairement défini et de séquences didactiques se composant d'activités interdépendantes et complémentaires qui sont au service du développement d'un ensemble de compétences exigées par les textes et les programmes officiels. Ce travail d'organisation des contenus prend en considération plusieurs contraintes, entre autres le temps scolaire et le niveau des apprenants.

Contrairement aux séances précédemment abordées dans le cadre de cette analyse des interactions didactiques, l'enseignante a choisi de faire travailler ses élèves sur la totalité du chapitre 23 du *Dernier jour d'un condamné*. Or, étant donné que le chapitre est trop long pour être traité en une seule séance en classe, elle a préféré faire effectuer une partie du travail en classe et charger les apprenants de réaliser des tâches précises, hors-classe, avant d'aborder le texte support en présentiel.

Ainsi, l'enseignante a étudié les pistes d'analyse et de réflexion qui nourriraient un débat fécond et une interaction riche et fructueuse entre les élèves. Afin d'atteindre son objectif, elle a chargé ces derniers de procéder à la lecture du texte avant de s'arrêter particulièrement sur un long passage contenant beaucoup de mots difficiles qui nécessitent un travail laborieux de recherche et d'explication de vocabulaire. Soucieuse de la participation de ses élèves au processus de leur apprentissage, Amal leur a aussi assigné la tâche d'identifier les étapes successives du récit de vie du personnage en question. Tout cela met en évidence un souci

permanent d'implication et de responsabilisation de l'élève, mais aussi de gestion rationnelle et efficace du temps institutionnel qui ne permet pas de tout effectuer en classe.

2. Analyse des séances enregistrées : de l'action enseignante aux interactions didactiques

2.1 A propos de la méthode

Nous entreprenons une recherche de type ethnographique²⁵⁵ qui consiste à recueillir des données dans leur milieu et état « naturels ». Autrement dit, il s'agit d'être sur le terrain où se déroulent les phénomènes à étudier.

Notre terrain de recherche est principalement la classe, lieu où l'enseignant concrétise et met en œuvre ses plans d'action, agit et réagit, effectue de multiples actions didactiques et pédagogiques, exerce tout simplement son métier d'enseignant. Ayant décidé de faire de l'agir professoral notre objet d'observation, il nous a fallu investir la classe et trouver le moyen de nous y introduire sans pour autant mettre en péril l'ordre qui y règne ou perturber les rituels qui s'y déroulent et les événements qui s'y produisent.

Notre travail porte essentiellement sur des activités de classe effectives, observables en situation. Notre objectif étant clairement défini, nous avons pu recueillir, malgré les résistances, les atermoiements et les réticences rencontrés, des données empiriques dans des contextes variés, en vue de les décrire, de les analyser, de les confronter et de les mettre en perspective. Une fois soumises à l'épreuve de l'analyse, ces données devraient nous permettre de mieux

²⁵⁵ L'ethnométhodologie s'inscrit dans le courant de la sociologie qui revendique l'héritage de George Herbert MEAD (sociologue, socio-psychologue et philosophe américain 1863-1931). L'analyse des conversations constitue un de ses champs d'investigation privilégiés. Alors qu'il analysait les enregistrements clandestins de délibérations de jurés, Garfinkel a forgé le terme d'ethnométhodologie sur le modèle de "ethnobotanique", "ethnophysiologie" "ethnomédecine", domaines qui relèvent de l'ethnoscience et « concernent la description des champs sémantiques propres à diverses cultures qu'étudient les ethnologues : le classement des noms donnés aux plantes par telle ou telle peuplade, les termes de parenté, les couleurs, etc. L'idée lui vint alors que la manière dont une tribu utilise sa terminologie ethnomédicale, pour exercer la médecine qui lui est propre, était identique aux méthodes auxquelles les jurés ont recours pour délibérer. Le terme d'ethnométhodologie fut donc forgé par Garfinkel par analogie avec ce qui fut ensuite regroupé sous le registre d' "ethnoscience" : il désigne comme objet d'étude l'ensemble des implicites sociaux » (Bachman, Lindenfeld et Simonin 1981 : 133).

saisir le fonctionnement interne de l'action enseignante et son impact sur l'apprentissage du français au lycée marocain.

2.1.1 Les démarches entreprises pour l'enregistrement

Etant par excellence le lieu institutionnel de l'enseignement-apprentissage, la classe, au sens traditionnel du terme, est hautement encadrée par des lois, une réglementation et des conventions. Afin d'y accéder, il est impératif de respecter une procédure, de se soumettre à un protocole et de passer par des acteurs institutionnels. Nous avons en effet effectué les démarches nécessaires auprès de la délégation de Fès et Fès-Moulay Yaâcoub.

Il faut avouer à ce propos que l'administration s'est montrée, après vérification de notre demande et des objectifs de recherche, particulièrement attentive et coopérative et a, sans hésitation, autorisé ce travail d'investigation. Cela s'explique probablement par le fait que les activités et les travaux de recherche à vocation pédagogique ou didactique sont susceptibles de nourrir une dynamique vertueuse au sein du secteur et de susciter des échanges fructueux et des débats féconds entre ses différents acteurs.

C'est plutôt l'étape suivante qui était autrement plus délicate à négocier. Afin d'analyser de manière concrète les gestes professionnels et les gestes d'étude en classe de français, nous avons jugé nécessaire de procéder à l'enregistrement de plusieurs séances d'activité de lecture avec différents enseignants. Or, à défaut de pouvoir « entrer par effraction », comment convaincre, ou plutôt persuader, un enseignant d'ouvrir « sa classe » à une « intruse » et de se laisser enregistrer, alors qu'il a l'habitude de vivre et d'évoluer dans une quasi-totale intimité ?

A vrai dire, cette phase préliminaire de travail a été particulièrement coûteuse en temps et en efforts puisqu'il nous a fallu frapper opiniâtrement à des dizaines de portes et multiplier les contacts pour pouvoir enfin mettre les pieds dans quelques classes, afin de vivre l'événement de près en gardant la trace de ce passage. Seuls quelques rares enseignants ont eu, pour ainsi dire, l'audace de dévoiler leur action, de la soumettre au regard souvent déstabilisateur d'une observatrice étrangère qui a, en plus, la prétention d'en faire un objet d'observation et un champ d'investigation.

L'accord de certains professeurs étant négocié et acté, il nous a fallu trouver les outils techniques et logistiques appropriés en vue d'assurer la qualité des enregistrements et de pallier une éventuelle panne ou défaillance du matériel.

Nous avons tenu à ce que les enregistrements soient audio et vidéo pour deux raisons principalement : la première était de pouvoir restituer l'interaction en classe avec un maximum de fidélité, la seconde raison était de pouvoir faire revivre l'événement cours à l'enseignant dans le but de susciter chez lui des réactions et des commentaires portant sur sa propre action, de le placer face à lui-même et de le laisser mesurer les écarts entre ce qu'il était, ce qu'il faisait et ce qu'il se croyait être ou ce qu'il croyait faire. Il s'agissait aussi de lui offrir l'occasion de clarifier, justifier et commenter ses actions ; ce qui est, cela va sans dire, extrêmement précieux pour notre recherche.

En plus de ces enregistrements, nous avons préparé quelques grilles d'observation à exploiter pendant le déroulement des activités. Nous avons également eu des fois recours à la prise de notes dans le but de mieux présenter le contexte de l'action et de consigner quelques points jugés pertinents pour notre recherche.

2.1.2 La transcription des séances enregistrées : des données brutes à la construction du corpus

Si les enregistrements permettent l'archivage des données, la transcription est, elle aussi, une autre façon de le faire. Il s'agit de convertir les enregistrements incluant éléments visuels, auditifs, intonatifs, gestuels et autres en textes écrits :

« Produit d'une longue tradition dans le champ de la sociolinguistique notamment, l'activité de transcription consiste à restituer sous une forme écrite un sous-ensemble d'informations attestées sur les supports audio-visuels utilisés » (L. Filiettaz 2008, p.93)

Il est vrai que la transcription peut présenter quelques inconvénients comme l'appauvrissement des données en raison de leur réduction ou de la centration sur le verbal. Or, même si elle est difficile à réaliser à cause des chevauchements produits de la co-locution en classe, elle demeure cependant indispensable dans la mesure où elle permet l'objectivation des données, surtout que les pratiques et normes de transcription s'efforcent de reproduire avec un maximum de fidélité les données enregistrées. Ces normes, quand elles sont rigoureusement appliquées, permettent, à titre d'exemple, d'exprimer la hauteur, la durée, le timbre, la courbe

intonative et même les pauses ou silences et de reproduire aussi les données non-verbales ou para-verbales²⁵⁶.

Convaincue du rôle prépondérant que joue la restitution écrite de l'information dans la constitution du corpus, nous avons procédé à la transcription des séances filmées dans leur intégralité en vue de sauvegarder des données précieuses qui seront exploitées dans le cadre de notre enquête et sur lesquelles nous pouvons revenir ultérieurement pour d'éventuels prolongements de la recherche. A partir de ces données, nous avons pu extraire des séquences que nous avons jugées utiles pour notre investigation, dans la mesure où la micro-analyse de ces séquences nous révèle différents aspects pertinents de la vie de classe, notamment du côté de l'action enseignante.

Signalons, par ailleurs, que la transcription obéit à des normes qui permettent de différencier les multiples composantes du support audio-visuel. Dans ce sens, nous avons opté pour les conventions de transcription adoptées par le groupe de recherche en Interactions Didactiques et Agir Professoral (IDAP)²⁵⁷ du centre de recherche en Didactique des Langues, des Textes et des Cultures (DILTEC)²⁵⁸ de la Sorbonne Nouvelle, au sein duquel nous avons bénéficié d'un séjour de formation, dans le cadre d'une bourse de co-direction, qui nous a été

²⁵⁶ L'analyste se trouve confronté à une masse de données :

- les données verbales qui désignent ce qui est dit ou écrit, c'est-à-dire ce qui appartient au domaine de la langue.
- Les données para-verbales qui renvoient aux informations suprasegmentales comme l'intonation et l'accent.
- Les données non-verbales qui correspondent à la mimogestualité. Il s'agit des mouvements et des attitudes corporelles visibles.

Ces trois niveaux de l'information sont en étroite interaction à tel point qu'il est parfois difficile d'identifier les signifiants à partir desquels on a (re)construit tel ou tel signifié.

²⁵⁷ L'IDAP est un groupe de recherche relevant du laboratoire de recherche le DILTEC de l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Il a été créé en 2006. Ses objectifs sont les suivants :

- Elargir l'étude des interactions didactiques et la connaissance de l'action professorale. En particulier, il s'agit de comprendre quels sont les motifs de l'action et d'articuler interaction et action.
- Recueillir de nouveaux corpus, constitués par les discours tenus par les acteurs professeurs à propos de leur pratique d'enseignement.

²⁵⁸ Le DILTEC désigne le laboratoire de recherche de Didactique des langues, des textes et des cultures. IL s'est constitué à partir d'un colloque international en 2002 " La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives " conçu par J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, et D. Véronique et qui a donné lieu à l'ouvrage *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, 2005

Le DILTEC a été fondé en 2003 par J.L. Chiss. Il réunit alors l'ancien ERADLEC, fondé par R. Galisson, et la composante CEDISCOR du SYLED, dirigée par F. Cicurel.

Il comprend quatre groupes de recherches :

- DILFOP - Didactique des langues, Formation, Plurilinguisme
- GRAC - Grammaires et contextualisation
- IDAP – Interactions Didactiques et Agir Professoral
- LAPAD - Littératures sans frontières : Approches poétiques, anthropologiques et didactiques

accordée par le Réseau des Masters et Doctorats en Didactique du Français Langue Etrangère (REMADDIF).

P	Professeur/ Enseignant
Af	Apprenant (quand il n'est pas identifié, sinon on marque son prénom)
As	Plusieurs apprenants à la fois
XXX	Inaudible
(en italique)	Commentaire sur le non verbal (exemple : <i>rire</i>)
:	Allongement de la syllabe
:::	Allongement plus long de la syllabe
+	Pause
++	Pause plus longue
+++	Pause de plus de 5 secondes
↑ ou bien ?	Intonation montante
Majuscules	Accentuation, emphase
Tirets à l'intérieur d'un mot	Scansion
Soulignement	Chevauchements
Pointillés en gras	Demande d'achèvement

Il faut souligner, par ailleurs, que la transcription n'exclut pas de ré-exploiter aussi l'enregistrement quand le chercheur éprouve le besoin de se ré-imprégner de l'ambiance des données brutes ou de vérifier un aspect du corpus que la restitution écrite ne permet pas de rendre ou d'éclairer. A ce propos, nous souscrivons à l'idée de Pierre Bange lorsqu'il affirme que « la transcription ne cherche pas à se substituer à l'enregistrement, mais à le compléter, comme un pense-bête ». Véronique Traverso, elle aussi, déclare ne jamais utiliser les transcriptions « sans recours simultané à la bande sonore » (1996 : 24). Vue sous cette perspective, la transcription joue le rôle d'un «auxiliaire de l'oral» qui facilite l'exploration du corpus et, de ce fait, il importe qu'elle soit à la fois riche et lisible.

L'expérience de la transcription que nous avons pratiquée nous a montré qu'il s'agit d'un travail de longue haleine nécessitant de la patience, de la pertinence et beaucoup de perspicacité. Essayant de s'inscrire dans cet esprit, nous avons procédé, comme tout autre chercheur en didactique, à l'enregistrement d'une dizaine d'heures de cours supports d'analyse. Ce matériau devait encore être réduit à quelques séquences pertinentes de situations et phénomènes liés à nos questions de recherche. C'est donc sur la base de ces données fragmentaires que nous analyserons et interpréterons les gestes professionnels et les pratiques enseignantes.

Il est indéniable qu'un tel travail ne peut être accompli que si l'on s'arme d'un arsenal de connaissances théoriques relativement à notre sujet de recherche pour pouvoir soumettre au sas

de l'analyse pointue les données collectées et en tirer un maximum d'informations et d'enseignements par rapport aux questions qui nous préoccupent. En experte reconnue du domaine de recherche de l'agir professoral ou de l'action enseignante, Francine Cicurel souligne à ce propos le caractère à la fois complexe et déterminant de cette phase préparatoire de l'analyse des données : « *Qui dit transcription dit obstacles à surmonter, d'abord parce qu'il y a nécessairement délimitation d'un corpus, choix de séquences, ensuite parce que l'acte de transcrire est un travail long et minutieux.* »²⁵⁹

2.1.3 Sélection des séquences : critères d'un choix

Le propre d'une recherche étant de délimiter son objet, en resserrant la focale, pour mieux décrire, analyser et comprendre cet objet, nous savions dès le départ que beaucoup d'éléments devaient s'éclipser pour céder la place à quelques-uns que nous avons choisi de décortiquer, en présumant qu'ils permettaient de répondre à nos questions et objectifs de recherche.

Pour avoir vécu cette phase importante de tout travail d'investigation, nous pouvons témoigner de la complexité de la tâche. Il fallait en effet prendre suffisamment de temps et de recul pour pouvoir repérer des séquences qui soient représentatives de la typicalité de l'action enseignante ou, inversement, qui mettent en lumière des gestes professionnels atypiques et innovants.

« L'analyse se fait à partir de quelques heures de cours que l'on peut difficilement juger représentatives de tout un contexte ou d'une activité didactique. Le problème est ensuite celui des fondements de l'analyse et de l'interprétation des résultats ; s'agit-il de dégager des traits saillants que l'on considère comme représentatifs ? Comment le travail d'analyse peut-il se faire à partir de données toujours fragmentaires ? En quoi le « geste », la stratégie de l'enseignant observé sont-ils « typiques », en quoi relèvent-ils du genre didactique plutôt que de la singularité d'un comportement? [...] Au-delà de ces difficultés –dont le chercheur doit avoir conscience,

²⁵⁹ CICUREL, F. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser ». in BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (dir.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, Chapitre 26, p.386.

soulignons que les classes, comme tout terrain, sont avant même que le chercheur ne les prenne pour objet un réel vaste et informe »²⁶⁰.

La transcription nous permet donc de nous concentrer sur certains éléments, de lire entre les lignes tout en ouvrant considérablement la voie vers l'analyse et l'interprétation. Or, s'il est un piège que nous devons esquiver, c'était celui de sur-dimensionner certains faits ou propos et de nous livrer imprudemment à des surinterprétations qui seraient fallacieuses ou erronées. Comment éviter alors l'écueil de la surinterprétation ?

Au niveau de la méthode, il s'agit d'observer une démarche consistant à :

- identifier d'abord les phénomènes en rapport avec les questions et les objectifs de la recherche et leur attribuer des relations d'interaction et d'interdépendance ;
- limiter ensuite le nombre de phénomènes à analyser tout en gardant un œil vigilant sur l'interaction globale qui donne de la cohérence à l'ensemble des éléments étudiés ;
- relativiser enfin notre regard de chercheur en l'entrecroisant avec celui du sujet de l'action, à savoir l'enseignant.

2.1.4 Analyse des enregistrements des interactions didactiques : la classe dans tous ses états

L'analyse des séances enregistrées a pour objectif de décrire finement, dans un premier temps, la pratique d'enseignement de la lecture et les stratégies mises en œuvre par les différents enseignants. Il s'agit ensuite de procéder à une étude comparée des prestations des quatre enseignantes filmées dans le but de faire émerger des régularités, mais aussi des singularités au niveau de leurs gestes professionnels respectifs. L'ensemble de notre démarche sera déployé dans la perspective de comprendre ce qui favorise, ou non, le développement des compétences des apprenants en matière de réception du texte littéraire et d'interaction en classe.

²⁶⁰ CICUREL, F. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » dans BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (dir.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, Chapitre 26, p.386.

2.2 Analyse des interactions de classe

2.2.1 Les séquences d'ouverture

L'ouverture²⁶¹ est une procédure indispensable pour entamer toute activité didactique ou, en l'occurrence, toute interaction. Elle correspond à la mise en contact des participants à des interactions limitées dans le temps, qui se déroulent puis s'achèvent pour recommencer ultérieurement. Le caractère périodique de l'interaction didactique exige que l'on choisisse à chaque nouvelle rencontre une manière d'entamer un cycle à la fois nouveau et ancien :

- nouveau dans le sens où la séance correspondrait à une nouvelle activité de classe ;
- ancien lorsqu'on sait que les activités de classe sont interdépendantes, puisqu'elles s'enchaînent dans une séquence ou un projet pédagogique ou, du moins, elles sont préalablement signalées et peuvent même faire l'objet d'un travail préparatoire hors-classe précédant leur déroulement. De même qu'entre les participants, il existe une histoire interactionnelle qui oriente et influe sensiblement les interactions que nous soumettons à l'observation et à l'analyse.

Quoi qu'il en soit, nous avons jugé opportun de nous arrêter sur ces séquences d'ouverture en vue de découvrir ce sur quoi elles portent et ce vers quoi elles tendent.

Rappelons que pour les classes que nous avons visitées, les apprenants disposent d'une forme d'« épaisseur sociale », dans la mesure où ils ont une histoire interactionnelle²⁶² (Kerbrat-Orecchioni & Plantin 1995). Par conséquent, il ne faudrait pas s'attendre à des préliminaires de découverte mutuelle des interlocuteurs, enseignant et apprenants, ou à la négociation et la mise en place des modalités de l'interaction, car ce sont des dispositifs interactionnels qui s'installent durant les premières séances et finissent par s'ancrer dans l'inconscient collectif des apprenants et de l'enseignant.

Il importe donc de signaler que la séquence d'ouverture en situation didactique ne correspond pas nécessairement aux séquences d'ouverture interactionnelle que certains

²⁶¹ Selon Orecchioni et Goffman, les séquences d'ouverture et de clôture correspondent à des rituels qui relèvent plutôt de la politesse, ceci est loin d'être le cas dans une interaction didactique.

²⁶² La notion d'histoire interactionnelle renvoie à tout ce que les locuteurs ont partagé au cours des interactions précédentes. Cela concerne en particulier les dimensions sociales de l'interaction, les rites de l'interaction, ses modalités, etc.

linguistes comme C.K-Orecchioni ou interactionnistes comme Goffman décrivent dans leurs travaux. En effet, l'ouverture des interactions familiales, amicales ou encore professionnelles, relevant de différents secteurs, sont sensiblement différentes des séquences d'ouverture des interactions de classe. Si les premières correspondent aux salutations, à l'entrée en contact²⁶³ entre les participants, à la mise en place d'un canal de communication et bien d'autres éléments qui ne constituent pas véritablement la séquence d'ouverture en classe, les secondes dépassent ce stade déjà parcouru et correspondent généralement²⁶⁴ à une mise en situation en rapport avec l'activité du jour et une présentation de celle-ci. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons estimé utile de travailler sur les séquences d'ouverture dans les séances enregistrées dans différentes classes.

2.2.1.1 L'évaluation des tâches effectuées par les apprenants hors-classe

Toutes les enseignantes que nous avons visitées déclarent avoir chargé les apprenants de lire le passage support de lecture hors-classe. Elles estiment toutes que c'est un travail indispensable parce qu'il permet, d'une part, de responsabiliser les élèves, de les préparer pour les interactions de classe et, d'autre part, d'arriver à une meilleure gestion du temps du travail collectif. Trois enseignantes parmi les quatre ont commencé la séance en interrogeant les apprenants autour des personnages du passage, du lieu et du temps du déroulement de l'action.

Ces premières questions préliminaires adressées aux apprenants ont, comme le déclarent ces enseignantes, un double intérêt. D'un côté, il s'agit de vérifier si les élèves avaient effectué la tâche qui leur a été confiée, à savoir la lecture du texte hors-classe ; de l'autre, cette vérification permet de s'assurer de l'existence des prérequis nécessaires à l'activité du jour. Une enseignante parmi les quatre, Nadia, a commencé par rappeler le texte support de l'activité, puis elle a effectué une sorte de catégorisation en ratifiant²⁶⁵ des participants particuliers auxquels elle s'est exclusivement adressée :

²⁶³ Cette entrée en contact est ce que Roman JAKOBSON désigne par la fonction phatique du langage.

²⁶⁴ La majorité des textes qui portent sur la planification et le déroulement des activités de classe indiquent la mise en situation comme étape initiale. Cependant, il n'est pas sûr que tous les enseignants adoptent cette phase dans leur travail. L'observation des films de classe enregistrés peut montrer la présence ou l'absence de cette étape dans les classes visitées.

²⁶⁵ Les participants engagés dans une activité discursive forment ce que GOFFMAN appelle le *cadre participatif*. C'est une notion qui se substitue au schéma binaire traditionnel locuteur/allocutaire, considéré par certains linguistes, Kerbrat-ORECCHIONI par exemple, comme trop réducteur en particulier dans des situations mettant en scène plusieurs participants. Dans ce cadre participatif, GOFMANN établit deux catégories de participants :

- Les participants *ratifiés* qui sont officiellement autorisés à participer, auquel le locuteur s'adresse directement ou indirectement

P : alors jusqu' à voilà camarade. Regardez **pour ceux ou bien celles qui ont déjà lu+** de quoi parle le passage ?

A : le condamné à mort avec un autre condamné

P : d'accord ça c'est tout le chapitre + alors c'est le condamné à mort avec qui ?

A : avec un autre prisonnier

P : un autre prisonnier + c'est qui ce prisonnier ?

...

Quel serait donc l'impact d'un tel geste sur l'implication des autres apprenants dans l'activité et, plus tard, dans la préparation des prochaines séances ? Cette mesure ne pourrait-elle pas signifier pour eux, entre autres, qu'ils sont dispensés de lire ? Un tel geste ne risque-t-il pas de les dissuader de toute participation aux activités qui se déroulent en classe ? L'enseignante ne devrait-elle pas s'adresser également aux non-lecteurs pour les amener à lire et, ce faisant, à changer progressivement de posture par rapport à la lecture ? A vrai dire, nous estimons que le procédé de la ratification n'est pas sans influencer le cours de l'interaction qui s'ensuivra car, dès le départ, l'enseignante exclut une partie des participants qui semble, tout de même, être majoritaire.

Une autre enseignante, Maha, a entamé la séance en faisant lire le texte aux élèves sans évaluer le degré de leur engagement dans la préparation de l'activité, car elle nous a affirmé avoir demandé à ses apprenants de lire le passage hors-classe. Or, il est tout aussi légitime de savoir si ce travail a été réellement effectué. Dans tous les cas, l'enseignante ne peut en être sûre, dans la mesure où elle n'a même pas cherché, au début de l'activité, à vérifier cela.

Ceci dit, cette implication des apprenants à travers des tâches et des consignes claires et mesurables est une démarche requise et fortement recommandée dans les nouvelles méthodologies actives qui font du principe de la participation effective de l'apprenant au processus de son apprentissage un principe central de l'action enseignante.

- Les intrus, spectateurs ou témoins de l'échange.

2.2.1.2 *L'œuvre intégrale à l'épreuve du tissage*

Au début de la séance, les enseignantes pratiquent le tissage en mettant en relation le texte support avec ce qui précède et, si besoin, avec ce qui suit, tout en le situant par rapport à l'événement capital autour duquel gravite l'histoire, à savoir l'exécution du condamné à mort.

En effet, trois enseignantes, Nadia, Hafida et Amal ont commencé la séance par des séquences interactionnelles consacrées à l'identification du narrateur du passage et au repérage des indices linguistiques et énonciatifs de sa présence / absence dans le texte. Le repérage portait également sur les circonstances de la rencontre des personnages du récit : lieu et temps de l'action, personnages et faits principaux, objet de la narration dans cet extrait. Ce travail est à la fois centré sur le chapitre 23 et tourné vers l'ensemble de l'œuvre. Il permet globalement de rappeler ce que les élèves ont déjà capitalisé comme données et informations relativement à l'ensemble de l'œuvre pendant les séances précédentes.

Or, force est de constater que les enseignantes ne désignent pas l'apprenant qui intervient dans la mesure où la participation à l'interaction reste spontanée et volontaire. Si cette démarche rassure d'un côté l'enseignant sur l'état d'avancement du travail, elle ne peut garantir, de l'autre, que l'ensemble des apprenants possèdent les prérequis indispensables pour adhérer à l'activité de classe et à en tirer profit.

Cette séquence interactionnelle, qui a permis de vérifier si les apprenants avaient bel et bien effectué la tâche qui leur a été assignée, à savoir la lecture du texte hors-classe, a été couronnée par une situation du passage étudié dans l'œuvre. Les enseignantes ont ensuite invité certains élèves à lire alternativement le texte soumis à l'étude tout en demandant au groupe classe d'écouter attentivement.

2.2.1.3 *La lecture du texte-support :*

Au lycée, la classe peut connaître différents modes de lecture :

- Lecture silencieuse²⁶⁶, effectuée individuellement par les apprenants ;

²⁶⁶ La lecture silencieuse est une lecture visuelle qui peut être accompagnée de chuchotements discrets. Elle est choisie soit parce qu'elle permet au lecteur de déchiffrer à son rythme le texte, soit pour lui donner le temps de lire et de réfléchir quand il en ressent le besoin ou par contre pour gagner du temps, car traverser le texte du

- Lecture magistrale²⁶⁷, faite par l'enseignant ;
- Lecture à voix haute ou lecture orale²⁶⁸, réalisée par un ou plusieurs apprenants alternativement.

Une lecture à voix haute

Dans les classes visitées, la lecture est faite à voix haute, par différents apprenants. C'est en fait un choix réfléchi des enseignantes qui reconnaissent à ce mode de lecture différentes vertus. Il s'agit de rafraîchir la mémoire des apprenants qui ont lu le texte plusieurs heures ou jours auparavant, d'impliquer les apprenants qui n'ont pas effectué la tâche demandée hors-classe et de montrer comment lire aux élèves qui ne maîtrisent pas encore cette compétence, car ils existent bien quoiqu'ils soient au lycée.

En dehors de ces arguments donnés par les enseignantes, nous en ajouterons d'autres qui marquent l'apport considérable de la lecture oralisée. Il s'agit en effet de rendre le texte moins opaque, car au fur et à mesure que la lecture se déroule, un processus de compréhension-interprétation est mis en branle chez les auditeurs. Ceci est magistralement illustré par la très belle pensée de François Billetdoux, cité par Georges Jean dans *la lecture à haute voix*²⁶⁹: « la diction c'est la moitié de la pensée, tout le reste est vocabulaire ». Nous devons tout de même signaler, à ce propos, l'écart entre lecture de texte et diction²⁷⁰. La lecture à voix haute a aussi une fonction sociale, puisqu'il s'agit d'un moyen de partager avec le groupe par le truchement d'une activité d'écoute synchronisée. Elle peut également se révéler comme un impressionnant moyen de motivation du fait qu'elle fait émerger chez l'apprenant des émotions assorties de réactions au texte.

regard prend moins de temps que si nous l'oralisons. Cependant, ce mode de lecture peut, au contraire, provoquer une perte d'attention ou de concentration.

²⁶⁷ La lecture magistrale est celle qui est effectuée à voix haute, en classe, par l'enseignant. Elle aide l'apprenant à maîtriser les fondamentaux, en l'occurrence pouvoir décoder un texte en identifiant les lettres et les mots. Elle aide également à comprendre le texte oralisé. C'est une lecture indispensable pour un public jeune et débutant. Cependant, au lycée, cette lecture n'est pas recommandée, car c'est une lecture interprétative qui infléchit la compréhension, surtout lorsqu'elle est pratiquée en début de séance. La lecture magistrale était autrefois exigée dans les textes officiels, elle avait pour but d'imprégner et de susciter le goût de lire. Or, les textes officiels récents déplacent la lecture du côté de l'apprenant.

²⁶⁸ La lecture orale est celle effectuée, par un apprenant en l'occurrence, à voix haute. Elle permet de mesurer son aptitude à la lecture et d'intervenir pour la développer et la perfectionner.

²⁶⁹ JEAN, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Paris : les Editions de l'Atelier, p. 107.

²⁷⁰ La lecture d'un texte est une simple oralisation tandis que la diction désigne l'art de phraser un texte, de l'interpréter ou de prendre la parole en public. Ceci exige de connaître la prononciation des mots, l'emploi des liaisons, la place des césures, les règles de prosodie, etc. Voir Michel BERNADY, *Le Jeu Verbal, Oralité de la langue française, Préface de Valère Novarina.*, éditions de l'Âge d'homme, 2011.

Une lecture effectuée par les apprenants

La première lecture du texte est effectuée par des apprenants. Ces derniers lisent alternativement alors que leurs camarades suivent silencieusement en visualisant le texte.

Deux enseignantes (Maha, qui a fait lire ses élèves, et Nadia, qui a lu elle-même le texte) affirment faire lire des élèves quand ceux-ci manifestent le désir de le faire, sinon elles effectuent elles-mêmes une lecture magistrale. Elles avouent par ailleurs que cette pratique est plus efficace, étant donné qu'elles sont des lectrices expertes qui, en lisant, présentent aux apprenants un modèle à suivre. Ainsi, elles lisent de manière audible, en articulant convenablement les syllabes et les mots, et adoptent un rythme, un débit et une intonation qui respectent la situation de communication.

Quand bien même les enseignantes ne nieraient pas que la lecture effectuée par les apprenants a ses avantages, elles avouent la subordonner à la lecture magistrale. En les interrogeant sur les raisons de cet évitement, elles ont été unanimes sur le fait que leurs élèves ne savaient pas lire convenablement et que, par conséquent, cela leur coûtait un effort supplémentaire, à savoir celui d'intervenir à chaque fois pour corriger et rectifier. Ceci est d'autant plus vrai que l'oralisation du texte dure plus longtemps que si elle est effectuée par l'enseignant ou par un bon élève.

Elles ajoutent encore que cette lecture faite par des élèves qui balbutient, s'arrêtent sur chaque mot ou presque, déforment les mots et trahissent la tonalité, démotive certains apprenants et ne produit pas l'effet de motivation et d'engagement souhaité.

Nadia ajoute encore qu'au niveau du lycée, il ne revient pas à l'enseignant d'apprendre à un élève à déchiffrer un texte et à le lire correctement ; ce sont des compétences qu'il devrait acquérir à un stade bien antérieur du parcours scolaire. La lecture au lycée ne correspond pas nécessairement à la mise en voix du texte, il s'agit plutôt de faire une étude de texte dont on se sert pour améliorer les compétences linguistiques des élèves et les habituer à lire, c'est-à-dire comprendre et interpréter des textes, aussi divers soient-ils.

Hafida et Amal n'apprécient cependant pas que l'enseignant effectue une lecture magistrale, en particulier en début de séance, car elles estiment que celle-ci confisque à l'apprenant des occasions précieuses de construire et d'aiguiser des compétences de lecture.

Vu que la lecture de l'enseignant est sans doute considérée par l'apprenant comme une lecture-modèle, étant donné qu'elle est, en général, une lecture consciente et expressive, elle a de toute évidence un impact sur la réception du texte. Plus encore, elle peut même infléchir la compréhension de l'élève au lieu de le laisser tâtonner pour deviner le sens, émettre des hypothèses et les vérifier petit à petit, construire des réseaux de significations, etc.

La lecture magistrale contribue ainsi à la mise en place d'un sens unique du texte qui va à l'encontre même du principe d'interaction autour de ce texte et de la lecture active et progressive permettant d'instituer l'apprenant en véritable lecteur qui crée ou régénère le texte. Le profil de lecteur auquel devrait tendre l'apprenant, grâce à l'accompagnement discret certes mais nullement distrait de l'enseignant, lui permettrait de savoir réagir au texte et d'exprimer sa vision des choses et du monde à travers lui. Il serait également capable de démonter et de remonter la langue ou plutôt le langage, de se l'approprier et de sonder les mécanismes qui le sous-tendent.

Nous avons cherché à comprendre les fondements de cette réflexion que semblent mener ces enseignantes sur l'acte de lire en classe et ses apports à la formation de l'apprenant ainsi que sur les modalités de lecture en classe de français.

En consultant leur cursus de formation, nous nous sommes rendu compte de la richesse et de la diversité de leur parcours académique. Hafida, à titre d'exemple, a bénéficié d'une formation professionnelle de quatre ans à l'Ecole Normale Supérieure. Elle a ensuite poursuivi des études à la faculté des lettres et a assisté à de nombreux séminaires dans différents centres de recherche dédiés, entre autres, aux questions de la lecture, des nouvelles théories de la réception et des approches communicatives et interactives.

Amal a eu, elle aussi, un parcours de formation diversifié. Après une licence en langue et littérature françaises et un Certificat d'Etudes Complémentaires en Littérature comparée, elle a intégré l'Ecole Normale Supérieure pour devenir enseignante. Soucieuse d'améliorer ses compétences professionnelles, elle n'a cessé depuis de faire de la formation continue et de l'auto-formation. Elle a également participé, plusieurs fois, à des projets menés au sein d'unités de recherche au niveau de l'Académie Régionale de l'Education et de la Formation, que ce soit pour concevoir des dispositifs de formation ou encore pour réaliser des projets et des séquences pédagogiques.

Une lecture effectuée par l'enseignant

Au début de la séance, Nadia se met à lire le texte-support. Les apprenants, quant à eux, sont censés avoir lu le texte hors-classe. Quand nous avons interrogé l'enseignante sur ce choix, elle a alors affirmé préférer que cette tâche de lecture soit réalisée par les apprenants en amont de l'activité en classe, et ce pour préparer les élèves de niveau moyen ou insatisfaisant à l'étude de texte en classe. Pour elle, cela permet d'économiser le temps et l'effort afin de pouvoir focaliser l'attention sur ce qu'elle considère être les tâches essentielles.

Nous lui avons ensuite demandé l'intérêt de lire un texte qui a déjà été lu hors-classe encore une fois en classe ainsi que la raison pour laquelle elle lit elle-même le texte au lieu de déléguer cette tâche aux élèves. Sa réponse était comme suit :

« C'est important de lire le texte en classe pour savoir ou rappeler ce sur quoi on travaille. Et puis, il y a des élèves qui n'effectuent pas cette tâche et donc, on lit pour les intégrer au travail du groupe. Pour ce qui est de la lecture du texte en classe, j'avoue éviter généralement de faire lire les élèves, ils me font perdre beaucoup de temps, quelques-uns balbutient à peine quelques mots, d'autres refusent carrément de lire parce qu'ils sont incapables de le faire convenablement, ils se sentent gênés ... De toutes les façons, lire à voix haute le texte en classe n'est pas pour nous au secondaire qualifiant un but essentiel de la lecture, c'est une chose qu'ils font au primaire et au collège lorsqu'ils apprennent à déchiffrer, je ne pourrai pas leur apprendre à le faire maintenant ; d'abord faute de temps, ensuite parce que notre objectif primordial c'est l'analyse du texte, surtout que les élèves passent l'examen régional de fin d'année et ils devraient avoir compris et saisi les textes-supports ».

Ces propos de l'enseignante révèlent des contraintes importantes qui compromettent la réalisation des objectifs et des finalités de l'enseignement de la langue française en général et de l'activité de lecture en particulier. Il y a d'abord le profil réel des apprenants qu'elle estime être en-dessous du profil requis pour atteindre le niveau de la première année du baccalauréat et qui leur permettrait de suivre le programme et les enseignements de manière satisfaisante. Ce même constat a été fait par les enseignants que nous avons interrogés par le biais du questionnaire. Plusieurs d'entre eux ont déploré le niveau des élèves qui arrivent au lycée sans maîtriser les notions de base ni disposer des prérequis indispensables pour la réussite de l'enseignement-apprentissage au niveau du cycle secondaire qualifiant.

Nous soulignons également le souci que porte l'enseignante par rapport au programme et au calendrier scolaire. Très sensible à la question du temps, elle travaille de manière à ce que les échéances soient respectées et que les grands objectifs tracés par l'institution soient atteints. L'évaluation sommative, quant à elle, semble aussi tenir une place importante dans le travail de l'enseignante, car il s'agit pour elle d'un moment décisif auquel elle prête une attention et un intérêt particuliers.

Une autre question nous interpelle particulièrement, à savoir la conception de l'activité de lecture au secondaire qualifiant, selon cette enseignante. Ce que l'on peut déduire, du moins jusqu'à ce moment de notre analyse, est que la lecture à ce stade des études ne correspond pas à oraliser le texte, mais plutôt à l'analyser.

De tout ce qui précède, nous sommes en droit d'inférer que le poids de l'institution pèse sur la classe de langue et oriente le travail de l'enseignante qui, confrontée à une situation apparemment inconfortable étant donné le niveau des élèves et comme elle le déclare, choisit de s'adresser à ceux qui sont capables de coopérer et escamote les difficultés qu'éprouvent certains en activité de lecture.

En observant cette stratégie d'esquive et d'évitement des difficultés, nous nous demandons si, en procédant comme elle le fait, l'enseignante répond effectivement à la demande institutionnelle par rapport à l'enseignement apprentissage de la lecture au secondaire qualifiant.

2.2.1.4 *Le contrat didactique*

Le contrat didactique est un concept proposé par le didacticien des mathématiques Guy Brousseau qui le définit comme : « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant.* » Brousseau (1980 : 127).

C'est un accord explicite ou implicite qui instaure des règles devant régir le travail de tous les participants, enseignant et apprenants, et détermine leurs responsabilités respectives.

Partant de cette définition du contrat didactique, nous constatons que l'enseignante Nadia annonce, à la fin de la séquence d'ouverture, la visée de cette activité de lecture et spécifie son horizon d'attente par rapport à ses élèves. Il s'agit en effet de procéder à une explicitation du protocole pédagogique liant l'enseignant à l'apprenant :

P : Regardez ce qu'on va faire maintenant+ on va lire le passage et on va l'expliquer + ça nécessite quoi ça nécessite une explication

Le contrat n'est donc pas ici négocié, il est plutôt prescrit ou imposé par l'enseignante qui annonce le travail qu'elle a prévu d'effectuer et de faire faire à ses élèves en classe. Or, il est tout à fait possible d'imaginer une autre configuration dans laquelle le contrat, au lieu d'être arbitrairement annoncé par l'enseignant, ferait l'objet d'une concertation ou d'une négociation qui prendrait en considération les besoins spécifiques, les rythmes d'apprentissage et les sollicitations des apprenants.

A défaut de pouvoir, ou de savoir, s'inscrire dans cette démarche participative, l'enseignante propose le principe d'une « co-opération » dont les termes sont unilatéralement et asymétriquement fixés. En effet, le pronom indéfini « on » renvoie à l'idée d'un travail collectif qui serait effectué par les apprenants et l'enseignante : les deux parties liront et les deux expliqueront, selon elle. C'est une sorte de contrat didactique qui annonce l'objet d'étude, les tâches à effectuer et, par la même, l'objectif de la séance qui est l'explication du texte-support.

Pour les autres séances filmées, les enseignantes engagent les apprenants dans l'interaction sans signaler la nature du travail à effectuer durant la séance, si ce n'est la lecture ou l'étude de texte.

Pour Hafida, c'est le texte qui constitue le fil conducteur de l'activité. L'enseignante demande aux apprenants de diviser le récit du friache en parties. Réagissant à cette demande, ils en proposent alors trois qui correspondent à l'enfance, la jeunesse et la vieillesse du personnage. Nous pouvons considérer cette première consigne de travail comme une sorte de contrat didactique, puisqu'elle indique la démarche ou l'organisation du travail pendant la séance. Toutefois, il convient d'ajouter qu'il s'agit dans ce cas d'un contrat fixé par l'enseignante, figurant sur sa fiche de préparation, qu'elle tient à appliquer en classe. Conformément au scénario annoncé, les élèves ne peuvent donc que se soumettre aux limites contraignantes de ce canevas.

Maha, quant à elle, ne fixe pas de contrat didactique initial. L'activité de classe s'établit et progresse selon la dynamique propre à l'enseignante et en fonction des entrées qu'elle initie elle-même au début de chaque séquence interactionnelle.

Dans la classe de Amal, le contrat qui semble mis en place entre l'enseignante et les apprenants est celui de l'interaction autour et à partir du texte. Il s'agit d'un contrat tacite, dans la mesure où il n'est pas explicitement formulé au début de la séance. Ceci dit, la logique de ce contrat peut quand même être reconstruite à rebours à travers l'observation de tout le travail qui se déroule en classe. Les apprenants prennent l'initiative d'intervenir et de demander, à chaque fois qu'ils en ressentent le besoin, des explications et des éclairages sur la base desquels l'enseignante oriente l'interaction. Il est vrai que ce mode de travail peut se révéler moins structuré et organisé que celui qui obéit à une planification stricte et appliquée à la lettre. Néanmoins, force est de reconnaître qu'il exige plus d'efforts de la part de l'enseignant et qu'il est d'autant plus gratifiant dans la mesure où il favorise l'expression de la subjectivité et de la créativité de l'apprenant.

Quoi qu'il en soit, il semble qu'apprenants et enseignants, dans les classes dans lesquelles nous avons visitées, respectent les termes du contrat didactique qui les lie dans la mesure où nous ne repérons nulle part de cas de rupture ou d'impasse qui signaleraient une transgression ou une remise en question des règles du jeu didactique. Ceci étant, comment peut-on qualifier certains phénomènes récurrents comme le fait de ne pas effectuer le travail préalable à l'activité en classe, en l'occurrence la lecture du texte, ou encore le retrait de certains élèves par rapport à l'interaction en classe ?

Nous nous posons cette question en étant consciente que toute communication professionnelle, en vertu même de son caractère formel, est fondée sur le principe des jeux de rôles, des postures, des simulacres et des rapports de force. Cette communication a aussi son lot de faux-semblants et de stratégies de simulation et de dissimulation. La communication didactique ne peut, de toute évidence, échapper à ce schéma.

Ceci étant lucidement admis, il faut avouer aussi qu'au-delà d'un seuil tolérable de faux-semblants, la communication didactique risquerait de devenir stérile et finirait par sombrer dans l'impasse. Dans ce cas, la réalisation des objectifs de l'enseignement-apprentissage serait sérieusement compromise.

Par ailleurs, il ne nous paraît pas du tout infondé, dans le cadre d'un programme d'enseignement du français, articulé autour de l'exploitation de l'œuvre intégrale, que le professeur puisse installer, dès les premières séances de l'activité de lecture, une démarche de travail ritualisée. Cet ancrage d'habitudes d'apprentissage est d'autant plus légitime que le

support de travail ne change que légèrement. Il s'agit, nous semble-t-il, de la raison pour laquelle les enseignantes ne jugent pas indispensable d'établir à chaque début de séance de lecture un contrat didactique explicite.

Connaissant le risque que fait courir la ritualisation à la lucidité et à l'éveil de l'esprit critique, nous voulons attirer l'attention sur le fait que les enseignantes ne peuvent compter sur le seul procédé de l'établissement et de l'ancrage du contrat didactique pour se délester du souci de vérification de l'appropriation des apprentissages. Ce qui est en jeu, cela va sans dire, c'est la crédibilité même de l'action enseignante dans son ensemble.

Après avoir décrit et commenté les séquences d'ouverture des cours enregistrés, nous procéderons à une analyse fine des gestes professionnels déployés par les enseignantes filmées, et ce pour cerner le plus possible la logique et la dynamique de leur action en classe pendant la séance de lecture. Il s'agit plus précisément des gestes qui permettent de déclencher ou de conduire et de faire évoluer les interactions de classe, celles-ci devant œuvrer conjointement vers la réalisation des objectifs tracés pour l'activité et le développement de différentes compétences des apprenants. Parmi ces gestes, certains sont prévisibles, planifiés et consciemment adoptés par les enseignantes ; d'autres sont plutôt spontanés, improvisés ou encore inconsciemment produits, car ils appartiennent à ce que des didacticiens comme F. Cicurel ou D. Bucheton appellent, après Bourdieu, « l'habitus ».

2.3 Description et analyse des gestes professionnels pendant l'interaction

L'observation du film de classe permet de décrire de manière claire et précise l'interaction didactique et les gestes des enseignantes. Pour analyser ces derniers, nous partons de la typologie des gestes professionnels proposés par D. Bucheton²⁷¹, qui est considérée comme étant une spécialiste de ce paradigme de recherche. Si l'appréhension d'un des multiples aspects de notre objet d'étude nécessite un autre type d'éclairage, nous n'hésiterons pas à faire appel à d'autres paradigmes théoriques, en particulier celui de l'agir professoral de F. Cicurel²⁷². Ces deux approches nous semblent, en effet, complémentaires dans la mesure où elles favorisent,

²⁷¹Dominique BUCHETON appartient au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) de l'Université de Montpellier et de l'Université Paul Valéry Montpellier 3.

²⁷²Francine CICUREL appartient au Laboratoire de Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

chacune à sa manière, une compréhension fine du fonctionnement d'un phénomène aussi complexe et pluridimensionnel que l'action enseignante, pendant les interactions de classe.

Le tableau suivant rappelle de manière succincte les principaux éléments et facteurs à prendre en considération dans la description et l'analyse des gestes professionnels des enseignants.

<p>Pilotage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pilotage didactique : l'enseignant présente et indique le travail / la (les) tâche(s) à effectuer. - Pilotage spatial : l'espace occupé par les élèves en classe. - Pilotage d'autorité : l'enseignant instaure l'ordre, impose une discipline en classe - Pilotage temporel : la gestion du temps <p>Temps accordé aux élèves pour la réalisation des tâches.</p> <p style="text-align: center;">Rythme du cours : accélération, dilation, pause</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisation : cohérence et cohésion du cours -
<p>Atmosphère</p> <p>(ou éthique professionnelle)</p>	<p>L'espace intersubjectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les relations entre les participants à l'interaction - la négociation des rôles - la gestion des faces - La tonalité dominante en classe : sérieuse, ludique, ennuyeuse, tendue, inquiétante, etc. - Les gestes d'enrôlement et de maintien d'attention (Bruner 1984) - L'engagement éthique, intellectuel, affectif
<p>Tissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en relation le dedans et le dehors de la classe (tissage hors-disciplinaire ou interdisciplinaire)

- Mettre en relation la tâche en cours avec celle qui précède (rappel) ou celle qui suit (annonce).
- Mettre en relation le début avec la fin de l'activité
- Savoirs contextualisés
- Gestes de « complétude »

Étayage

A la fois
didactique et
pédagogique

- Toutes les formes d'aide que le professeur apporte à l'apprenant
 - Activité métalinguistique
 - Reformulation, explication, monstration, correction
 - Gestion des difficultés et des blocages
 - Traitement de l'erreur
 - Aider pour ensuite laisser faire tout seul
 - Faire faire, faire dire, faire lire, faire réfléchir ...
- Commenter le dosage de l'étayage

2.3.1 Les gestes de pilotage

2.3.1.1 Cours 1. Pilotage rigide et souci extrême du temps

L'observation du film de classe permet de décrire de manière claire et précise l'interaction didactique et les gestes de l'enseignante. En effet, l'observation de l'enregistrement audiovisuel joint à une lecture minutieuse du texte de la transcription de la séance enregistrée avec Nadia montre bien que les interactions verbales sont enclenchées par l'enseignante : c'est elle qui propose le thème et oriente l'interaction. Il s'agit visiblement d'une enseignante dirigiste et d'une interaction verticale qui se déroule durant toute la séance entre l'enseignante d'un côté et quelques apprenants de l'autre. Il va sans dire que la majorité des élèves restent quasiment en dehors de cette opération et donnent parfois l'impression de ne pas se sentir concernés par ce qui se passe en classe.

Les tours de parole se présentent sous une forme tantôt binaire tantôt ternaire. Ils sont binaires lorsque l'enseignante pose une question à laquelle répond un apprenant. Ils sont des fois ternaires lorsque l'enseignante sollicite une participation, reçoit une réponse de la part d'un

élève avant d'effectuer le feed-back par lequel elle confirme ou infirme, juge positivement ou négativement l'intervention d'un apprenant, ou plutôt la redresse et la rectifie.

Le rythme, quant à lui, est, le moins qu'on puisse dire, fort accéléré. Ceci se traduit par plusieurs attitudes et postures de l'enseignante :

- Elle se montre très impatiente et demande aux apprenants d'accomplir très vite les tâches ou plutôt de répondre à ses questions ;

- Elle pose des fois des questions et y répond tout de suite sans offrir aux élèves l'opportunité de réfléchir avant de réagir. Le tempo haletant et la cadence extrêmement soutenue conduisent inéluctablement l'enseignante à confisquer aux apprenants le droit à la prise de parole en classe et altère, de ce fait, le processus de réflexion qu'ils sont censés entreprendre.

- Elle pose des questions fermées auxquelles les apprenants devraient répondre par un mot ou, dans le meilleur des cas, par quelques mots. L'enseignante reprend la parole une fois que l'apprenant énonce lapidairement la réponse à laquelle elle s'attend. La séquence qui suit est une illustration de cette division très inégale de la prise de parole en classe :

P : « L'hiver j'allais dans les rues pour qu'on me jeta ... soufflant dans mes doigts tout rouges ... » une enfance une enfance très dure comment c'était son enfance ? est-ce qu'il a passé une enfance heureuse ? c'est une enfance comment ? elle est difficile ou bien on va dire privé + d'accord ? c'est surtout XXX par quoi ? par le froid « on voyait mes cuisses » il portait des vêtements très élégants ?

A : Non

E : Il portait ?

A : Des haillons

E : des haillons très bien ++ « et puis à neuf ans j'ai commencé à me servir de mes louches » + c'est quoi se servir de ses louches ? (gestes)

A : De ses mains

E : De ses mains ça veut dire il fait quoi ? il ? (gestes) il vole d'accord il s'initiait au vol + de temps en temps je vidais une fouillouse+ ça veut dire qu'est-ce qu'il vole ?

(l'enseignante poursuit la lecture)

P : « de temps en temps je vidais une fouilleuse » ça veut dire qu'est-ce qu'il vole ?

A : euh XXX

E : des poches ou bien des manteaux ça veut dire comment il est ? il est encore débutant un voleur débutant ça veut dire en XXX, je filais une pelure

...

Dans le premier tour de parole, l'enseignante pose une question, en décoche *illico* une autre et donne la réponse aux deux questions sans même attendre que celle-ci émane des élèves. Les réponses qui sont ensuite émises par les apprenants prennent la forme télégraphique d'un mot ou deux sans que l'enseignante ne demande à l'élève qui intervient de formuler une phrase complète ni aux autres de commenter ce que disent leurs pairs. Ainsi, c'est sur ce mode quasiment paratactique, à la fois effréné et peu propice à l'échange, que se déroulent frénétiquement toutes les interactions pendant cette séance.

L'enseignante a en fait un souci extrême du temps –dont la volatilité devient selon toute vraisemblance pernicieuse sous l'effet parfois pervers de l'urgence- qui l'empêche de prendre en considération les besoins réels des apprenants, leurs attentes, leurs réactions et attitudes pour les amener à s'engager effectivement dans l'activité de classe.

A la lumière de ces premières observations, nous pouvons affirmer que dans cette classe, c'est l'enseignante qui gère en grande partie le temps tout en imposant son ton et son rythme. Cette gestion devrait bien évidemment prendre en considération l'évolution du travail et la progression de l'opération d'enseignement-apprentissage. Or, après vérification des données enregistrées, nous pouvons affirmer que ceci est loin d'être le cas.

L'observation du film de classe de Nadia nous amène en effet à constater que le rythme est bien accéléré ; en attestent l'absence de pauses et d'intervalles et une prise de parole accaparée en grande partie par l'enseignante, avec un débit rapide, voire même haletant. Les

apprenants, eux, sont loin d'imposer un rythme quelconque. Pendant toute la séance, aucun d'entre eux n'altère le scénario –ni n'y adhère d'ailleurs- que l'enseignante avait conçu et qu'elle met en œuvre, sereinement, sans être obligée de ralentir, de s'arrêter, de reprendre ou, si besoin est, d'anticiper. Aucun apprenant ne pose une question, ne demande une clarification ou ne formule une remarque ou une réaction au texte ou aux interventions des pairs. Tout se passe, en effet, comme si un silence « religieux » régnait en maître sur la salle.

Toutefois, si nous sommes encline à considérer que l'enseignante se complait dans cette tendance à l'hégémonie et à la captation de la parole, nous sommes aussitôt détrompée par son témoignage dans lequel elle avoue agir de la sorte par défaut. Ses élèves, se plaint-elle, ont un niveau très insatisfaisant en langue française, en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder le texte littéraire :

« Les élèves sont très faibles, ils ont beaucoup de mal à comprendre les textes ou à s'exprimer en français. Voilà pourquoi j'ai tendance à tout faire, car de toutes les façons, ils n'y arriveront pas, et moi je dois absolument avancer dans le programme. Si je me mets à leur rythme, je perdrai un temps fou et je ne suis même pas sûre que cela serve à quelque chose.»

L'enseignante s'est donc forgé une image figée et quasi-définitive de ses élèves et semble agir en conséquence en pratiquant une sorte de cours-monologue où la participation de l'élève est totalement oblitérée ou esquivée sous prétexte qu' « il ne sait pas », qu' « il ne veut pas » et qu' « il ne peut pas ». Quant aux apprenants, ils semblent accepter cette posture de récepteurs passifs et effacés et se cantonnent dans le confort parfois intéressé du silence et du retrait. Toutefois, seuls quelques rares apprenants participent par quelques bribes de phrases. En définitive, cette manière de gérer les interactions alourdit sensiblement l'atmosphère et rend très difficile la réalisation des objectifs.

Pour contrebalancer le silence régnant en classe, nous constatons alors une forme d'investissement maximal de la part de l'enseignante qui se trouve le plus souvent en situation d'énonciation au lieu d'être surtout en situation d'écoute active et d'orientation des apprenants. L'observation de la transcription de la séance révèle une domination flagrante de la prise de parole de l'enseignante dont non seulement les tours de parole sont nombreux, mais s'étalent aussi sur une durée nettement supérieure aux tours de parole des apprenants.

Les échanges ne basculent en aucun moment ; tout au contraire, ils se maintiennent sans dérapage, dans une centration permanente sur le texte-support. Il est d'ailleurs très difficile de

parler dans ce cas d'échange ou de dire que l'un des rôles de l'enseignante est de gérer les interactions, car dans cette classe, l'activité se déroule selon un mode à la fois monotone et monolithique de questions-réponses.

Force est de préciser que, dans cette configuration, les questions sont toujours posées par l'enseignante et les réponses apportées par elle-même ou par un apprenant qu'elle autorise à parler ou désigne particulièrement parce qu'elle sait d'avance qu'il est capable d'apporter une réponse à sa question. Cette prévisibilité étouffe, pour ainsi dire, la dynamique de classe et rend l'atmosphère d'autant plus pesante et empesée. Il est sans doute tout à fait légitime de se demander si les apprentissages peuvent se réaliser en l'absence d'une véritable dynamique fondée sur l'échange interactionnel et à même de libérer les énergies et les potentialités créatrices des élèves en classe.

Soulignons, pour appuyer notre propos, que seuls six élèves ont pris la parole durant cette séance, plus particulièrement deux d'entre eux.

2.3.1.2 Cours 2. Pilotage souple et implication des apprenants

Les interactions de classe auxquelles nous avons assistées avec Hafida et que nous avons revues par le biais de la vidéo enregistrée nous permettent d'affirmer que cette enseignante gère l'interaction avec souplesse et patience.

Le rythme est adapté aux besoins des apprenants. L'enseignante tient à ce que la plupart des élèves participent à cette activité de classe. Pour ce faire, elle s'applique à interpeler les uns et les autres tantôt verbalement, tantôt à travers le regard qui se déplace de rangée en rangée et d'apprenant en apprenant, afin d'impliquer le maximum d'entre eux dans la dynamique du travail de classe. Sur cette façon de gérer l'activité et les interactions, l'enseignante nous a confié :

« Je suis convaincue que c'est toujours intéressant de faire intervenir plusieurs élèves car les uns profitent des réponses des autres et les uns incitent indirectement les autres à participer ; il y a donc davantage de motivation quand plusieurs s'engagent dans l'interaction en classe. C'est comme un effet de contamination qui se produit ; d'ailleurs, c'est aussi valable quand l'enseignant engage très peu d'élèves ou ne le fait pas, les autres se cantonnant dans le silence ; ce qui n'est pas du tout favorable pour une classe de langue, surtout que ces élèves qui suivent tous les enseignements en arabe n'ont pas beaucoup d'occasions pour pratiquer la langue

française²⁷³. En plus, même dans un contexte où les acteurs ne jurent que par la baisse du niveau, faut-il pour autant sous-estimer et négliger totalement l'apport des apprenants ? L'expérience montre partout que ces derniers ont toujours quelque chose à dire, il faut juste savoir les écouter et en faire profiter toute la classe. Il faut leur faire aimer la langue, car ils viennent déjà avec une appréhension de la langue étrangère. »

Il y a lieu de constater que, pour exprimer sa manière d'agir en classe, cette enseignante puise manifestement dans le registre lexical du pathos, de l'éthos et de la motivation : « incitent », « faire aimer », « contagieuse », « motivation », « s'engagent ». Pour elle, enseigner ne consiste pas seulement à partager des connaissances et des savoirs, il s'agit aussi et surtout d'un enjeu autrement plus important : transmettre sa passion de la langue et de la littérature, car la passion, comme expérience profonde de l'être, ne peut être que « contagieuse ». De surcroît, nous distinguons visiblement, chez elle, un engagement quasi-militant qui lui fait endosser le rôle ou la posture d'enseignante missionnaire, vivant son métier comme un véritable sacerdoce.

Hafida est donc consciente de l'intérêt de conjuguer son action à celles de ses élèves en les engageant à intervenir à tous les niveaux et paliers de la communication didactique, à commencer par la tâche même de la lecture-oralisation qu'elle leur confie. Il semble à cet égard qu'elle tient particulièrement à cette pratique jusqu'à l'instituer en rite incontournable, et ce en faisant lire plusieurs élèves, tout en intervenant ponctuellement pour redresser et corriger les erreurs d'articulation de manière aussi délicate que conviviale. Cette lecture en classe sert aussi, comme elle le déclare plus haut, à rafraîchir la mémoire des apprenants et à leur rappeler un texte qu'ils ont lu, quelques heures ou quelques jours auparavant.

Par ailleurs, l'enseignante pose des questions et accueille, avec un bonheur et une jovialité non dissimulés, les réponses des apprenants, les reprend et demande le plus souvent aux autres élèves de les commenter, de les compléter, de les redresser ou de les corriger, visant ainsi à faire participer le maximum d'élèves à l'activité et à créer un échange fécond entre eux. Quand une réponse tarde à venir, l'enseignante se montre assez patiente et fait en sorte d'amener les

²⁷³ Suite à la politique d'arabisation du système éducatif marocain, tous les enseignements qui étaient autrefois dispensés en langue française (matières scientifiques, philosophie, histoire-géographie, etc.) le sont désormais enseignés en arabe. Ceci a considérablement réduit les occasions du contact avec la langue française et de son usage à l'école. Signalons cependant que nous assistons depuis 2013 à un retour progressif à la langue française comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques, au cycle secondaire qualifiant. Les apprenants expriment un engouement pour cette branche appelée « option langue française », en témoigne l'extension en cours de la branche.

apprenants, via quelques questions de relance ou par la divulgation ludique de l'une des clés de l'énigme, à trouver eux-mêmes la réponse convenable ou possible. Elle réitère sa question, la reformule des fois et sait attendre patiemment la réaction des élèves. De leur part, les apprenants font preuve d'imagination et de dynamisme en participant de manière décontractée et productive.

Cette séquence didactique témoigne de cette synergie et cet esprit participatif de coopération et d'implication fructueuses des élèves à l'activité proposée :

Lisez cette 2^{ème} partie s'il vous plait+ qui veut lire ?+ + oui

Une élève lit le passage

P : d'accord très bien donc cette 2^{ème} partie donc comment l'intituler s'il vous plait ?

A : il se souvient

A : arrestation

P : une deuxième arrestation également d'accord+ bon + nous avons dit que le friache n'avait que 32 ans n'est-ce pas ? bon quelle est son intention une fois sorti de la prison ? qu'est ce qu'il avait dans sa tête ?

A : il avait l'espoir de mener une vie paisible

A : normale

P : il avait l'intention de devenir un ?

A : un bon citoyen

P : il avait l'intention de devenir un honnête citoyen donc il a essayé de travailler n'est-ce pas ? mais quand il est sorti de la prison qu'est-ce qu'on lui a donné ?

A : un passeport jaune

P : très bien un passeport jaune + où on a écrit quoi ?

A : forçat libéré

P : forçat libéré + bon forçat libéré + est-ce que tout le monde accepte de l'aider ?

A : non la société a rejeté

A A: XXX

P : levez le doigt

A : madame + il est + il a été marginalisé par la société

P : très bien donc il a été marginalisé voir rejeté hein rejeté par la société +oui

A : la XXX la foule n'a pas accepté c'est pour ça qu'il est toujours prisonnier

Nous pouvons bien constater qu'une seule question de l'enseignante entraîne plusieurs tours de parole des apprenants, ce qui permet d'enrichir et d'étoffer les propos du premier répondant. Toutefois, lorsque l'interaction commence à être bruyante ou que les tours de parole des apprenants s'enlacent et s'enchevêtrent, l'enseignante intervient, avec autant de délicatesse que de vigueur, pour rappeler et réinstaurer l'ordre des interactions et pour garantir un échange organisé et efficace. Elle produit donc spontanément un taxème²⁷⁴ de position haute. Elle veille toutefois à ne pas intervenir de manière à rebuter ou à frustrer les apprenants. Par ce geste de rappel, elle souligne les rôles de chacun en classe et montre que c'est elle qui est responsable de la gestion de la parole. Elle autorise certains à s'exprimer tout en canalisant les interventions par trop spontanées et impulsives des autres. Les auto-sélections des tours de parole cessent alors pour se réinstaller dans le cadre interactif de la classe.

Tout cela a lieu sans que le rappel à l'ordre ne constitue une quelconque menace pour la face des apprenants puisqu'il vise uniquement l'organisation des tours de parole en vue d'un meilleur déroulement de l'activité de classe. Présenté ainsi, ce geste de pilotage ne peut être ni contesté ni refusé par les participants. C'est simple, mais cela mérite d'être rappelé : l'efficacité est souvent une question de style et de manière.

Pour ce qui est du pilotage temporel, l'enseignante réussit à gérer le temps de manière appropriée. Ainsi, accélération, dilation et pause s'alternent harmonieusement suivant la difficulté et l'importance de la tâche. Quant à l'ouverture et à la clôture des séquences

²⁷⁴ Un taxème est une manifestation verbale minimale.

interactionnelles, c'est bien elle qui les impose ; ce qui est caractéristique de toute interaction didactique.

Par ailleurs, les différentes séquences de la séance s'enchaînent de manière cohérente et logique. Ainsi, à aucun moment, les apprenants ne se trouvent brusqués, désorientés ou égarés. Au contraire, la séance se déroule dans un enchaînement souple et rigoureux et permet *in fine* à l'enseignante et aux apprenants d'atteindre les objectifs escomptés. En plus, il ne semble pas que cette gestion du temps et de l'action soit une préoccupation contraignante pour l'enseignante ou une mission difficile à honorer.

De surcroît, ce sentiment de sérénité et d'osmose qui se dégage de la situation nous paraît lié non seulement à une maîtrise rationnelle des techniques et des méthodes d'enseignement-apprentissage, mais aussi à ce que nous pourrions appeler une intelligence émotionnelle et sensible de la situation. Or, cette vertu, quelque peu rare, nous paraît être l'émanation d'une longue et féconde expérience professionnelle, d'une connaissance empirique du terrain et d'une personnalité prédisposée au dialogue et sensible à l'altérité.

2.3.1.3 Cours 3. Pilotage rigide et une tendance à la technicité

Le visionnement de cette séance de lecture nous a permis de dégager un ensemble de traits caractéristiques de l'action de cette enseignante et de sa manière de gérer l'enseignement-apprentissage pendant l'activité de lecture. En ce qui concerne les gestes de pilotage, nous remarquons que c'est l'enseignante elle-même qui oriente le cours dans sa totalité ; c'est elle qui indique à ses élèves le travail à réaliser, qui trace un chemin à suivre et qui veille à ce qu'il soit emprunté par les apprenants.

L'activité se déroule en effet suivant le canevas que l'enseignante avait établi au moment de la planification, sans qu'aucune intervention des apprenants ne l'amène à changer de cap ou à être confrontée à un dilemme didactique. L'enseignante elle-même avoue avoir réalisé avec ses élèves la majeure partie du travail planifié en amont de l'activité. Toutefois, elle exprime une légère frustration par rapport au temps, puisqu'elle n'a pas réussi à « faire lire et expliquer la totalité du passage » :

« ça m'arrive souvent de ne pas pouvoir achever le travail que je projette de faire en séance de lecture car le niveau des élèves ne m'aide pas à accélérer le rythme. Je me trouve souvent obligée de poser une question et de la reposer plusieurs fois avant d'obtenir ou non une

réponse, cela me prend aussi beaucoup de temps d'expliquer les mots difficiles et de revenir sur les activités effectuées pendant les séances antérieures pour rappeler des événements ou des leçons de langue qui ont un rapport avec l'activité en cours.»

Ce constat de la difficulté récurrente de gérer rationnellement le temps semble être, d'après les déclarations de l'enseignante, une sorte de lourde fatalité qui pèse sur le travail de classe et dont les apprenants font figure de seuls responsables. Nous relevons, en effet, dans le discours de Maha, une prédominance du lexique appartenant au registre de l'impuissance et de la dépossession (« ne pas pouvoir », « je me trouve ... obligée », « me prend » ...). Cette posture visiblement victimaire risque, au cas où l'enseignante ne se ressaisirait pas, de déboucher sur une autre posture extrêmement négative, celle du professeur démissionnaire, ou du moins complètement démotivé.

Par ailleurs, nous sommes en droit de nous interroger sur les autres facteurs qui empêcheraient l'enseignante d'être satisfaite par rapport à la gestion du temps et du rythme du cours. Cela ne revient-il pas en partie à la démarche de la lecture choisie et qui consiste à pratiquer une explication de texte, mot à mot ? Ne conviendrait-il peut-être pas d'opérer des choix et de limiter le nombre des objectifs à atteindre et des aspects à aborder ? Dans quelle mesure serait-il plus judicieux de contracter le temps dédié à certains points qui ne méritent pas vraiment d'être longuement exposés ? Nous avons exprimé ces interrogations devant l'enseignante, qui paraissait avoir une vision complètement réfractaire à nos hypothétiques objections. Cette dernière nous a paru inflexible :

« On ne peut négliger des parties du texte, l'élève a besoin de tout comprendre, sinon il ne s'intéressera plus en classe et il ne pourra pas comprendre le texte, surtout que c'est ce même texte qui sera le support d'évaluation à l'examen de fin d'année. Donc autant on aborde et on explique de passages en classe autant l'élève a des chances de comprendre et de répondre correctement le jour de l'examen. »

L'enseignante enchaîne donc son travail en veillant à expliquer les mots difficiles et à relever les informations que contient l'extrait. Nous n'enregistrons pas de temps-mort ou de ralentissements ; l'objectif primordial étant pour elle de boucler l'activité et le programme à temps. Par ailleurs, pour elle, si la cohérence et la cohésion des parties du cours sont assurées, cela est dû principalement au choix qui consiste à procéder à une explication du texte dans sa linéarité.

Cependant, après avoir fait visionner à Maha une dizaine de minutes de son cours enregistré, elle a été presque vexée par l'étendue de sa prise de parole par rapport à celle des apprenants. Elle s'est également rendu compte de l'inutilité de plusieurs de ses tours de parole qui ne faisaient en rien avancer le travail et atteindre les objectifs. Nous pouvons ainsi affirmer que cet effet de miroir a eu un effet de choc sur cette enseignante qui était pourtant convaincue qu'elle agissait efficacement.

2.3.1.4 Cours 4. Pilotage souple, entre stratégies et tactiques

A travers le film de classe, nous nous rendons compte que l'enseignante Amal gère de manière délicate et attentionnée les interactions. Elle a réussi à réaliser le travail qu'elle avait prévu de faire dans le temps qui lui était imparti et a su simultanément gérer les imprévus qui ont émergé au cours des interactions. Rappelons à cet égard que cette enseignante a choisi de consacrer une heure et demie au lieu d'une heure à cette activité de lecture. Si Amal a envisagé des axes particuliers de travail, les élèves, quant à eux, ont ouvert des brèches de discussion que l'enseignante a subtilement saisies pour en faire des leviers de débat et des occasions précieuses d'échanger et de prendre la parole en classe. Observons cet exemple :

A : madame XXX

P : pardon

A : qu'est-ce qu'une redingote ?

P : qu'est-ce qu'une redingote + qu'est-ce qu'une redingote ? vous avez une belle redingote vous me la donnez + c'est quoi + oui vas-y

A : c'est un vêtement

P : c'est un vêtement + d'accord

AA : XXX

P : c'est comme une sorte de manteau + et qui porte une redingote ?

A : le condamné

P : le condamné + généralement qui porte une redingote ? alors écoutez on peut porter un gilet une veste un costume une djellaba ...

A : madame + les bourgeois

P : oui ce sont les bourgeois qui portent une redingote d'accord donc si je vous décris quelqu'un qui porte tout le temps un complet un costume est-ce que vous pouvez l'imaginer en tant que maçon qui travaille dans le chantier et chaque matin il porte un costume ?

A : non

P : non + vous voyez les vêtements qu'on porte indiquent quoi ?

A : la situation

P : quelle situation ?

A : sociale

A : un bourgeois est un riche

P : et quoi d'autre

A : la façon de parler

P : Il est raffiné

Une simple demande d'explication d'un mot émise par un élève a donné lieu à toute une séquence interactionnelle que l'enseignante n'avait forcément pas prévue. Très réactive, elle a bien su gérer cette situation inopinée en amenant les apprenants à établir le lien entre l'aspect vestimentaire du personnage, son appartenance sociale, ses manières, etc.

La parole n'est donc pas uniquement initiée par l'enseignante. Bien au contraire, à maintes reprises, les élèves interviennent pour formuler un commentaire, émettre une remarque, poser une question ou encore pour demander une explication ou un éclairage. Il leur arrive également de s'engager dans une interaction horizontale à travers laquelle ils enrichissent les uns les interventions des autres. Mieux encore, ces apprenants n'hésitent pas à exprimer, quand ils le jugent opportun, un point de vue qui s'oppose à celui de leurs camarades ; cela devient même une occasion que l'enseignante saisit au vol pour lancer une autre activité qu'elle n'avait pas prévue de faire.

Dans le cadre de cette configuration didactique dans laquelle les langues des apprenants se délient, ces derniers peuvent, à travers leur participation et leur motivation, suggérer à l'enseignante une idée ou une piste de recherche à laquelle elle n'aurait même pas pensé lors de sa planification de l'activité. Or, il arrive que ces fulgurances inattendues contribuent indirectement à l'affinement et au réajustement de la séquence didactique :

P : vous aimez leur image vous aimez les voir ? (en parlant des enfants de la rue)

A : non

P : ça vous fait quoi ?

A : pitié

P : de la pitié tout de suite vous avez de la pitié et des fois vous êtes aussi ?

A : indifférent

P : indifférent d'accord parce que ça vous ?

A : dégoûte

P : parce que ça vous dégoûte ?

A : oui

A : Jamais

P : Hein ?

A : jamais

P : Jamais tu n'as jamais été dégoûtée ?

A : jamais

A : parce que ce sont des victimes ils n'ont pas de famille ils ne partent pas à l'école XXX

A : mais parfois on trouve des enfants qui ont tous les moyens pour être heureux mais ils sortent dehors pour + pour fumer pour euh :

P : alors vous êtes d'accord ?

AA : oui

AA : non

AA: XXX

P : Alors écoutez nous aurons besoin de toute une séance pour cela + je vous demande de faire une recherche à ce sujet nous allons aborder la question des enfants de la rue+ d'accord ? alors si vous voulez faites quelques investigations puisque ça ne te dégoûte pas par exemple Ali je te demande de demander à un enfant les raisons pour lesquelles il est dans la rue + tu fais cela avec quelques camarades de classe + alors ? vous pouvez faire cela ?

AA : Oui

Convaincue du fait qu'un pilotage souple a des vertus libératoires de la parole, l'enseignante demande à plusieurs reprises aux apprenants de justifier ce qu'ils énoncent ; ce qui amène à un enrichissement progressif de l'interaction. Ainsi, au lieu de se limiter à un ou deux tours de parole, s'entame spontanément toute une série de tours de parole auxquels participent alternativement et activement plusieurs locuteurs, comme dans la séquence ci-dessus.

Dans le même ordre d'idées, nous ne pouvons ne pas relever aussi que, par la manière même dont elle gère les interactions, l'enseignante valorise les interventions des élèves et les implique dans le projet pédagogique. Il va sans dire que cette démarche participative, et interactive à souhait, ne peut que favoriser l'appropriation des savoirs et des apprentissages.

P : votre camarade dit que le friache est indifférent il est indifférent par rapport à quoi ?

A : à son exécution

P : à son exécution + même s'il va être exécuté après six semaines il rit ++ oui + quelqu'un d'autre ?

A : sa façon de parler

P : sa façon de parler vous a étonné ? pourquoi ?

A : parce qu'il parle argot

P : il parle argot et qu'est-ce qui est étonnant en cela ?

A : c'est normal

P : tu n'as pas aimé ? + c'est cela ?

A : Il est différent

P : Il est différent de qui ?

A : de l'autre condamné

P : d'accord je vais marquer cela +++ donc votre camarade a dit que le friache est indifférent à son propre sort et toi tu dis qu'il est différent du personnage principal + je vous invite à commenter ces deux réactions de vos camarades ++ oui ?

A : madame c'est le condamné personnage principal qui est différent de l'autre prisonnier car tous les autres prisonniers parlent argot et lui il parle euh :

P : très bien+ vous avez écouté ce qu'a dit votre camarade ?

A : oui

AA : oui

P : donc c'est notre personnage principal qui est différent de tous les autres parce que tous les prisonniers qui parlent ?

AA : Argot

P : Argot + parce qu'ils ont fait la prison une seule fois ?

AA : non

P : ce sont des ? des ré-ci- récidivistes + c'est quoi faire la récidive ? c'est faire des délits et des crimes à ?

A : plusieurs fois

P : à répétition + plusieurs fois + donc kawtar on va dire que c'est notre personnage qui est différent des autres parce que eux c'est des récidivistes et lui il fait cela pour ?

A : la première fois

Au lieu de coiffer tous les rôles, en agissant et en parlant parfois à la place de l'élève, l'enseignante s'évertue bien au contraire à créer les conditions didactiques et pédagogiques de jaillissement de la subjectivité apprenante. Ainsi, à la figure tutélaire du professeur détenteur et prescripteur d'un savoir transcendant, au sens traditionnel du terme, elle préfère mettre en œuvre celle, plus moderne, du professeur pygmalion, dont le rôle consiste, entre autres, à révéler les potentialités et les richesses enfouies et insoupçonnables de l'élève.

Profondément imprégnée de cette philosophie de l'enseignement et de la transmission, l'enseignante Amal résume ainsi sa manière d'agir et de comporter en classe :

« C'est une classe de langue, il faudrait provoquer des occasions de prise de parole des élèves et les laisser intervenir quand ils en expriment le besoin. A part cela, cette confrontation des avis leur permet de discuter, de négocier le sens et aussi de remettre en question leurs opinions et attitudes. En d'autres termes, ils apprennent à réfléchir et à analyser avant de prendre position ou de juger de manière hâtive et instinctive. »

Nous soulignons ici que l'enseignante opère à plusieurs niveaux et cherche à développer différentes compétences chez ses élèves²⁷⁵. Nous reviendrons sur cette importante question ultérieurement, lorsque nous aborderons les savoirs visés en classe de langue.

Par ailleurs, une observation minutieuse du film de classe nous révèle une évidence : ce groupe classe a une histoire interactionnelle riche et prometteuse. Les élèves semblent habitués à prendre la parole et l'initiative et n'hésitent pas à s'exprimer en classe. Certains le font avec aisance, en produisant des phrases longues et bien construites ; d'autres cherchent leurs mots et bredouillent quelques termes tantôt incompréhensibles tantôt inaudibles. Nonobstant, nous considérons que c'est un indicateur favorable qui révèle la manière de gérer la classe de cette enseignante. En effet, celle-ci ne juge pas négativement les élèves qui hésitent ou se trompent.

²⁷⁵ L'enseignante aide les apprenants à construire des compétences linguistiques parce qu'ils pratiquent la langue, culturelles puisqu'ils échangent et découvrent des opinions différentes des leurs, mais aussi et surtout méthodologiques du moment où elle est consciente de la nécessité de leur apprendre une manière d'être et de faire en toute situation : « réfléchir et à analyser avant de prendre position ou de juger de manière hâtive et instinctive », affirme-t-elle à ce propos.

Bien au contraire, elle les encourage à prendre la parole, valorise leur participation en la reprenant ou en demandant aux autres élèves de la développer ou de l'enrichir. S'inspirant des enseignements et des apports de la pédagogie de l'erreur²⁷⁶, cette démarche permet à ceux qui hésitent ou qui se trompent de prendre conscience des dysfonctionnements de leur apprentissage afin de les corriger et de les dépasser.

Quant au rythme du travail, il n'est manifestement ni accéléré ni monotone et s'adapte parfaitement aux besoins des apprenants. N'accaparant pas la parole, l'enseignante laisse aux élèves une marge de temps pour observer le document, réfléchir, réagir au texte, à ses interventions et à celles de leurs pairs. Soucieuse de ne pas les déstabiliser, elle ne les brusque pas et ne leur confisque pas la parole. Tout au contraire, elle les invite et les encourage à s'exprimer autour du texte et à formuler ainsi qu'à extérioriser leurs opinions et réactions, aussi diverses et opposées soient-elles.

Le travail sur les extraits lus en classe s'est étalé sur une durée importante de la séance. Cependant, le traitement du passage consacré au récit du friache, que les autres enseignantes ont abordé comme support principal pour l'activité, a été quelque peu accéléré. Ceci revient à un choix didactique que l'enseignante a déjà commenté plus haut. Elle a donc en effet procédé à une mise au point concernant les éléments que les élèves avaient repérés chez eux, pour en faire un tremplin permettant de révéler leurs réactions par rapport à ce récit de vie pathétique. Tout l'échafaudage didactique est construit de manière à expliquer et à étayer la thèse âprement défendue par Victor Hugo à travers son roman à thèse, à savoir l'abolition inconditionnelle de la peine de mort.

Pour les besoins didactiques de l'explication, ralentissement et accélération s'alternent suivant les objectifs tracés par l'enseignante, mais aussi et surtout suivant les besoins exprimés par les élèves. Les ralentissements se traduisent par une prise de parole assez importante et démultipliée de la part des élèves. Ils se manifestent également à travers des tours de parole organisés en triade et une interaction d'ordre horizontal, comme nous venons de le remarquer dans les exemples précédents. En revanche, les accélérations de rythme correspondent à une

²⁷⁶ Selon Jean Pierre Astolfi, l'erreur est omniprésente dans l'apprentissage, c'est pour cette raison qu'elle occupe une place importante dans la didactique moderne. Elle est en effet dédramatisée et elle ne dévalorise plus son auteur comme c'était le cas dans les approches traditionnelles. De même qu'elle est moins persistante car l'enseignant l'identifie, la prend en considération et la traite de manière à amener l'apprenant à résoudre les difficultés qui la font émaner et, par-là, à la dépasser. ASTOLFI, J-P. (2014). *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

prise de parole conséquente de l'enseignante et réduite pour les apprenants, mais aussi par des tours de parole organisés en dyade et une interaction verticale qui prend la forme de question-réponse. En voici un exemple édifiant :

P : malheureuse + vous pouvez restituer le récit de vie du friauche +qui est-il ?+ qui est-ce qui raconte ce récit ?

A : le friauche

P : nous avons un récit principal c'est celui du narrateur personnage et à l'intérieur il y a un autre récit

A : récit encadré

P : c'est un récit encadré très bien + que nous rapporte ce récit encadré ?

A : la vie du friauche

P : alors première étape de sa vie allez allez allez levez le doigt + une seule élève + deux + trois + les autres vous n'avez pas lu le récit du friauche radia tu as lu ?

A : oui

P : à six ans il est orphelin qui s'occupe de lui ?

A : personne

P : il a besoin de vivre d'être pris en charge qui l'a pris en charge ?

A : personne

P : personne qu'est-ce qu'il a fait au début pour manger ?

A : spectacle dans la rue

P : après il a commencé à voler pour manger + Il vole il vole et c'est la prison à quel âge ?

A : 17 ans

P : à 17 ans il est pris il fait la prison

A : madame il est devenu un forçat

P : c'est à quel âge ?

A : XXX

P : il sort lorsqu'il sort est-ce qu'il a une famille ?

A : non

P : qu'est-ce qu'il fait ?

A : il vole

P : et aussi un crime qu'est-ce qu'on fait de lui ? il est condamné à quoi cette fois-ci ? il part au bagne

Il est opportun de noter que ce mode d'interaction, où l'enseignante accélère le rythme, contrôle étroitement l'échange et l'oriente de manière préméditée, n'est pas celui qui domine pendant cette séance de lecture, qui se déroule plutôt suivant un rythme permettant aux participants d'exprimer ce qu'ils pensent, de commenter, de réagir et d'enrichir l'échange.

Il s'agit d'une manière de vivre et de gérer les interactions qui se caractérise à la fois par l'efficacité et le tâtonnement, la rigueur et la liberté. Ce mode de gestion de la classe favorise les interactions, non seulement verticales mais aussi horizontales, et contribue fortement au développement des compétences des élèves à plusieurs niveaux. Ainsi, ces derniers emploient un lexique approprié, formulent des phrases, interprètent le texte, posent des questions, réagissent aux discours en circulation en classe et comparent l'univers du texte à celui qui les entoure de près. Ce faisant, ils coopèrent et s'investissent dans le processus de réalisation des tâches nécessaires au déroulement de l'activité de lecture. Il faut ajouter enfin que tous ces gestes d'étude ont lieu dans une écoute active des interventions de l'enseignante et des pairs.

Ce que nous relevons également à travers l'observation de cette séance est que les apprenants font fléchir, de temps à autre, le cours de l'activité en posant des questions ou en commentant les interventions de leurs camarades. Ainsi, s'il est vrai que l'enseignante organise les enseignements et les gère, il faut souligner que les apprenants interviennent à leur tour pour ébranler le rythme du cours et placer l'enseignante devant un imprévu. Face à ces situations émergentes qu'elle n'avait évidemment pas programmées, celle-ci réagit de manière à mettre

en valeur la participation des apprenants et à les inciter à intervenir en recourant à une tactique qui enrichit l'interaction tout en maintenant le lien avec l'activité en cours.

L'enseignante considère ces situations comme des occasions précieuses qu'elle saisit au vol pour engager davantage les élèves en attisant leur curiosité, en répondant à leurs sollicitations et en créant une atmosphère de partage et d'interaction fertile à bien des égards. Tout en satisfaisant les besoins d'interaction exprimés par ses élèves, elle réussit à gérer convenablement le temps imparti à l'activité pour atteindre les objectifs escomptés.

Ceci dit, elle nous a quand même avoué pendant le visionnement de la vidéo qu'il s'agissait d'une équation particulièrement difficile à résoudre, car elle suppose pouvoir, à la fois, laisser s'exprimer les apprenants et, quand les circonstances l'exigent, les recadrer pour revenir aux axes principaux du travail. Consciente de la complexité de la tâche, l'enseignante arrive, en dépit des difficultés et résistances rencontrées, à maintenir l'ordre et l'orientation de l'activité, sans pour autant imposer une ligne rigide qui ferait obstacle aux réactions des élèves.

Les gestes de pilotage

	Cours 1 Enseignante Nadia	Cours 2 Enseignante Hafida	Cours 3 Enseignante Maha	Cours 4 Enseignante Amal
	<ul style="list-style-type: none"> - Interactions verbales initiées par l'enseignante : Elle propose le thème et oriente l'interaction - Rythme très accéléré et monotone - Monopolisation de la parole - Questions fermées - Souci extrême du temps - Absence de pause ou d'intervalles - Maintien de l'orientation - Interaction verticale - Application de la planification préalable 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante organise et gère les échanges - Cohérence des interactions - Patience et souplesse - Gestion efficace du temps : accélération et dilation suivant les besoins didactiques - Implication des apprenants - Interaction verticale - Application de la planification préalable 	<ul style="list-style-type: none"> - Interactions initiées et gérées par l'enseignante - Monopolisation de la parole par l'enseignante - Souci du temps et difficulté à le gérer - Pas de temps mort ni de ralentissement - Cohérence et cohésion des séquences de l'interaction - Interaction verticale - Application de la planification préalable 	<ul style="list-style-type: none"> - Les interactions sont souvent initiées par l'enseignante. - Présence de séquences interactionnelles initiées par les apprenants - Rythme adapté aux besoins des apprenants et aux besoins didactiques, il n'est ni accéléré ni monotone - L'enseignante provoque une interaction horizontale - Emergence de situations imprévues : micro-décisions
	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre interactif classique - Conception classique de la gestion des enseignements, des interactions, de l'espace et du temps - Peu de flexibilité communicative - Une posture de résistance : le professeur légitime son action, la place dans un dispositif - Application de la planification et absence de situations émergentes 			

2.3.1.5 Observation des gestes de pilotage : vers une synthèse

L'observation et la description des gestes de pilotage durant les séances filmées nous amène à constater que la réalité de la classe s'inscrit plutôt dans le cadre d'une vision traditionnelle de l'acte d'enseignement que les nouvelles approches pédagogiques et didactiques réfutent. Ceci commence d'abord par la disposition des acteurs dans l'espace. Dans toutes les classes visitées, la disposition des participants est frontale : les enseignantes se maintiennent souvent sur l'estrade ou près d'elle et ne circulent que rarement entre les rangs. Les apprenants se tiennent à leur place, en rangées bien alignées, en face du tableau et de l'enseignante. Nous n'avons pas remarqué de déplacements d'élèves ou de passage au tableau. Il s'agit donc clairement d'une disposition classique et figée.

Par ailleurs, les interactions sont souvent, pour ne pas dire toujours, initiées par les enseignantes. Ce sont elles qui ouvrent et ferment les séquences et proposent les thèmes à aborder. Elles orientent également l'interaction et la gèrent – où plutôt la régissent – selon les contraintes qu'elles imposent elles-mêmes. Généralement, deux préoccupations majeures sous-tendent cette gestion. D'une part, il y a la réalisation du travail préalablement conçu au moment de la planification et qui consiste principalement à épuiser le contenu du texte et à restituer la pensée de l'auteur ; d'autre part, il y a la hantise permanente du temps, car les enseignantes sont constamment obnubilées par la nécessité d'achever le travail prévu au bout de la séance.

Ces deux préoccupations provoquent différents comportements didactiques. Elles poussent parfois l'enseignante à accaparer la parole qui revêt souvent la forme d'un monologue et se décline à travers des énoncés longs et nombreux. L'enseignante a aussi tendance à privilégier les questions fermées qui généralement fixent une orientation déterminée à l'apprenant et auxquelles un seul tour de parole pourrait suffire en guise de réponse. Dans cette perspective, la question fermée est utilisée comme une méthode permettant d'éviter que les tours de parole ne se démultiplient, car cela pourrait détourner l'interaction de la ligne tracée par l'enseignante et, par conséquent, s'étaler sur une durée plus importante.

Nous avons tenté de savoir si cette manière de gérer l'interaction et le temps didactiques ne gênait pas les enseignantes. A cette fin, nous les avons confrontées à leur propre action. Or, elles étaient toutes sidérées en prenant conscience de l'étendue et de la fréquence de leurs tours de parole. Elles ne pensaient pas être aussi « bavardes » et se sont rendu compte qu'elles

n'offraient pas d'intervalles pour laisser réagir les élèves. Leurs propos confirment l'idée, que nous avons avancée ci-dessus, relativement au souci anxiogène, pour ainsi dire, de la gestion du temps.

Nous avons ensuite cherché à comprendre les raisons qui président à l'adoption de cette manière d'agir, d'interagir et de communiquer en classe. Nadia et Maha déplorent le niveau des apprenants qui accèdent au secondaire qualifiant, alors qu'ils ne maîtrisent pas les apprentissages élémentaires relatifs à la langue française.

Ce constat amer étant dressé, elles sont presque convaincues que même en octroyant la parole aux apprenants et en patientant pour qu'ils interviennent et s'expriment, ils ne le feraient pas puisque, y compris pour ceux qui réussissent à comprendre le texte-support et le discours de l'enseignante, les compétences linguistiques pour prendre la parole leur font gravement défaut. Il s'agit donc pour elles d'une affaire perdue d'avance, pour ne pas dire une mission impossible.

Contrairement aux autres, Hafida paraît, quant à elle, relativement satisfaite de la part de coopération des apprenants et pense qu'elle pourrait être meilleure. Cela s'explique, selon elle, par la contrainte des programmes en relation avec le temps scolaire qui exige que l'on rétrécisse le champ de l'interaction comme une peau de chagrin pour ne pas trop se disperser et s'écarter de l'objectif de la séance.

Amal avoue, par ailleurs, que si l'on accorde un peu plus de temps aux apprenants, ce ne peut être que profitable. Elle ajoute qu'elle s'efforce d'aménager un temps de parole pour les apprenants et d'instaurer en classe les principes d'une pédagogie interactive et participative, fondée sur la coopération effective. En revanche, elle avoue que cela est loin d'être facile pour des raisons liées essentiellement à la nature de la formation initiale qu'elle a reçue.

Selon elle, durant les années 90, on apprenait aux futurs enseignants, dans les centres de formation, à élaborer une fiche didactique sur laquelle devaient figurer les questions à poser aux apprenants et, corrélativement, les réponses prévues. Il s'agissait précisément de questions fermées qui ne prêtaient à aucune équivoque et n'induisaient qu'une seule et unique réponse, figurant dans le texte-support. L'action enseignante devait ainsi être envisagée dans cette perspective pour que la planification soit efficace, le scénario du cours entièrement prévu et programmé et le temps mort proscrit. Il fallait aussi conduire les apprenants vers un même sens, le sens unique, celui que l'auteur du texte y aurait inscrit.

L'enseignante affirme que cette formation a pendant longtemps forgé sa culture professionnelle et formaté sa pratique de classe, de manière paradoxale, à la fois inconsciente et préméditée. Cependant, grâce à une formation académique qu'elle a récemment entamée, et eu égard à sa participation à de nombreux travaux de recherche, elle a pu s'initier à une nouvelle conception de penser et de conduire la classe. Ceci dit : tu chasses le naturel, il revient au galop, car l'habitus finit souvent par prendre le dessus sur nos velléités de changement.

Les propos de l'enseignante nous dévoilent une autre contrainte : s'inscrire dans une dynamique d'innovation, en initiant une nouvelle manière de faire en classe, implique de pouvoir enclencher un processus de désapprentissage en se détachant des pratiques admises et partagées dans sa propre communauté professionnelle.

Or, cette démarche est loin d'être aisée à entreprendre, car la majorité des collègues ont tendance à perpétuer les conceptions et les approches traditionnelles, qui étaient probablement efficaces dans le contexte du passé. Cette attitude s'explique soit par le fait que les enseignants ne s'informent pas et/ou ne se forment pas assez, soit parce qu'ils rechignent à changer leurs habitudes et leurs réflexes, par confort ou esprit de conservatisme.

De surcroît, agir autrement comporte indéniablement des risques :

- perdre beaucoup de temps et ne pas réussir à terminer les programmes ou, pire encore, subir une visite surprise de l'inspecteur et perdre la face en raison de l'échec d'une nouvelle démarche. Pourquoi donc prendre le risque de le faire alors que l'on maîtrise parfaitement un rituel qui permet assurément de « faire le boulot » ?

- devoir supporter les perturbations que les nouvelles pédagogies entraînent : préparation de nouveaux supports et outils de travail, reconfiguration de l'espace-classe, bruit du travail en groupe et risque de désordre, émergence de difficultés et de nouvelles situations à gérer, déstabilisation des habitudes d'apprentissage des apprenants, qui considèrent généralement que le bon enseignant est celui qui réussit la transmission, donne le plus d'informations et de connaissances et arrive à maintenir ordre et silence en classe. En fait, le regard que porteraient les apprenants, les collègues et l'administration sur l'enseignant préoccupe notablement cette enseignante -comme toutes ses collègues d'ailleurs- qui déclare être au fond d'elle-même convaincue que de nouvelles façons de faire garantiront de meilleurs résultats.

Quoiqu'il en soit, nous avons pu repérer, à travers le film de classe de Amal, de nombreux indices d'une pédagogie autre qui tendrait vers l'implication des apprenants et la création d'un espace d'échange et de partage avec une ouverture sur la subjectivité ainsi que sur l'environnement socioculturel des apprenants. Ces démarches ont, nous semble-t-il, pu aboutir puisque l'enseignante a relativement réussi à impliquer un maximum d'apprenants, à les faire s'exprimer autour du texte et à leur confier des tâches à réaliser en dehors de l'école.

Nous remarquons, somme toute, que la participation des apprenants et leurs tours de parole revêtent souvent la forme d'un mot ou de quelques mots, et ceci même quand l'enseignante n'intervient pas et ne coupe pas le tour de parole. Cela est-il la manifestation d'une incapacité à prendre davantage la parole ou plutôt la conséquence d'habitudes interactionnelles intériorisées par les apprenants, suivant lesquelles le rôle de l'élève consiste uniquement à apporter le noyau de la réponse à la question posée sans aller jusqu'à une expression plus expansive et moins cadrée ?

Dans les deux cas de figure, il nous semble que cette forme de communication en classe ne pourrait vraisemblablement pas favoriser l'appropriation d'une langue étrangère, en particulier à l'oral. A ce propos, les enseignantes affirment que beaucoup d'apprenants qui arrivent à réaliser un travail satisfaisant à l'écrit éprouvent d'énormes difficultés à l'oral. Ce décalage flagrant, souvent dénoncé entre l'écrit et l'oral chez l'élève marocain, est dû, entre autres raisons, à la rareté des situations de prise de parole et à l'absence d'un contexte scolaire et social lui permettant une réelle immersion linguistique.

En dehors de la gestion de l'espace, du temps et de l'interaction en classe, l'action enseignante se déploie à d'autres niveaux. Il s'agit aussi de garantir une atmosphère favorable à l'apprentissage et de gérer les relations intersubjectives. C'est d'ailleurs l'objet du point suivant.

2.3.2 Les gestes d'atmosphère

2.3.2.1 Cours 1. Une atmosphère ennuyeuse et répétitive

L'atmosphère est sous le contrôle total et entier de l'enseignante Nadia dans la mesure où c'est elle qui gère les enseignements et les conduit selon une feuille de route préalablement établie. A aucun moment, les apprenants n'interviennent pour ébranler ce rythme de l'activité ou placer celle qui en est l'instigatrice devant un imprévu ou un dilemme didactique²⁷⁷. Dans ce contexte où règne parfois un silence pesant, l'enseignante impose et maintient exclusivement l'orientation, le déroulement et le tempo de l'activité.

L'observation attentive de la dynamique régnante entre les acteurs en classe laisse voir aisément que la tonalité dominante est sérieuse, voire compassée. La séance se déroule suivant un enchaînement de questions réponses avec un rythme canonique et l'attention de l'enseignante, comme celle des rares apprenants qui participent à l'interaction, est entièrement focalisée sur l'objet du savoir, qui est en l'occurrence le contenu de l'extrait du roman étudié.

Rien ne vient perturber ou bouleverser ce chemin unilatéralement tracé et aucune brèche n'est ouverte, ni par l'enseignante ni par les apprenants, pour introduire une digression ou laisser émerger une saillie, un moment d'amusement ou une situation hors-contexte du passage soumis à l'analyse. Par conséquent, cette atmosphère empreinte d'emphase et par trop sérieuse, jointe à une forme d'interaction monotone et répétitive, conduit visiblement à une sorte d'ambiance ennuyeuse dans laquelle s'enlisent progressivement les apprenants. Cette situation quelque peu lourde et engourdissante, dans laquelle ces derniers sont projetés, les contraint à subir comme une fatalité, quand ils ne décrochent pas totalement, le monologue de l'enseignante.

Interrogée à ce propos, Nadia justifie sa démarche et son attitude par deux arguments, l'un d'ordre rationnel et l'autre relevant de l'*ethos*. Convaincue, pour les avoir longtemps pratiqués, que les élèves à qui elle s'adresse sont incapables d'entrer dans une interaction en

²⁷⁷ Le dilemme fait partie de la condition enseignante : faire des choix dans des situations contradictoires, concilier la demande institutionnelle et la demande des apprenants, le besoin du groupe et le besoin de l'individu. Le professeur doit parfois gérer les contradictions, prendre des décisions, trouver des solutions. Que sacrifier alors pour remplir ses obligations ?

français, elle avoue agir de manière à préserver leur face²⁷⁸. C'est pourquoi, d'après elle, à aucun moment, elle n'apostrophe directement un apprenant pour lui demander de réaliser une quelconque tâche d'apprentissage. Si elle s'aventurait à le faire, l'élève pourrait, selon elle, se sentir visé et, de ce fait même, intentionnellement humilié par l'enseignante.

Ceci dit, en dépit de tous ces facteurs qui ne paraissent pas propices à l'interaction, nous ne pouvons nullement caractériser l'atmosphère dans la classe de Nadia de « tendue » car, comme nous venons de le souligner, l'enseignante évite tactiquement de créer une tension ou une situation de gêne en dispensant l'apprenant du rôle qui est le sien, celui d'effectuer des tâches pour construire de fil en aiguille ses propres compétences. L'enseignante nous a affirmé à ce propos ce qui suit :

« Je ne vise aucun élève pour ne pas les gêner les uns devant les autres. Je les laisse intervenir volontairement [...] Ceux qui n'interviennent jamais sont incapables de le faire ; ils ont accumulé des défaillances durant plusieurs années. C'est difficile pour eux de se rattraper. »

Il s'agit visiblement d'une « posture fataliste »²⁷⁹ dont les apprenants sont vraisemblablement conscients et qui les amène à adopter, par réaction, une posture de repli et de capitulation. De plus, ce choix délibéré de « ne pas faire faire » pour maintenir un semblant de paix et d'équilibre en classe ne peut, nous semble-t-il, qu'aggraver le déficit linguistique et langagier des apprenants, voire approfondir leur sentiment d'impuissance.

Toutefois, il faut avouer que l'enseignante se montre de temps à autre soucieuse des résultats de son action. En témoigne le fait qu'elle demande aux apprenants s'ils ont bien compris le texte avant de recueillir une réponse qui semble la rassurer. Sans grande conviction, les apprenants acquiescent en opinant du chef en signe de compréhension de ce qui aurait dû, en principe, être réellement acquis et approprié.

²⁷⁸ La face est une notion qu'Erving Goffman définit comme l'image qu'un sujet met en jeu dans une interaction donnée. C'est en effet la valeur sociale positive qu'une personne préserve ou revendique à chaque interaction ; elle peut être remise en cause, menacée, préservée, valorisée... (Goffman, 1974b : 9).

²⁷⁹ « Un individu peut aussi se sentir impuissant devant la complexité du monde et indiquer que face à l'inconnu et l'incertain, il est dans l'incapacité d'agir. Si l'avenir lui paraît prédéterminé et nécessaire, il peut avoir le sentiment qu'il n'est pas en son pouvoir de modifier le cours des choses. Dans ce cas, il peut choisir d'adopter une posture fataliste. »

DISPAGNE, M. (2014), « Biographisation, discours et accompagnement » in Biarnès, J. & Dispagne, M., *Sujet, insertion, langages et territoires*. Paris : Publibook, p.47.

P : je suis fils d'un bon peigre + vous avez compris un petit peu

A : oui

P : c'est bien + qu'est-ce que vous avez compris ? + je suis fils d'un bon peigre + qu'est-ce que ça veut dire ?

A : XXX

P : très bien

Ajoutons aussi que l'enseignante ne manque pas de commenter les réponses des élèves pour les motiver et les encourager à s'impliquer dans l'activité de classe. Elle se contente cependant de recueillir les réponses des apprenants qui participent volontairement à l'échange sans se tourner vers le reste de la classe.

Les gestes d' enrôlement restent ainsi très rares et assez timides. La séquence suivante révèle une tentative de l'enseignante d'engager ses élèves dans l'action. Visiblement impatiente, elle revient sitôt à sa posture magistrale et squatte à nouveau l'espace interactif de l'élève, l'en déloge en le privant de l'opportunité de prendre la parole dans la perspective de s'exprimer avec un minimum de sérénité.

Dans d'autres moments de la séance, l'enseignante se rétracte très rapidement : à peine sollicite-t-elle la participation des élèves qu'elle enchaîne *illico presto* en répondant à sa propre question, sans même attendre leurs réactions. La séquence suivante est une illustration édifiante de ce dont nous parlons :

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : « [...] l'été, je faisais la roue dans la poussière au bord des routes, pour qu'on me jetât un sou par la portière des chaises de poste » c'est quoi les chaises de poste ? ça veut dire les véhicules + « l'hiver j'allais pieds nus dans la boue en soufflant dans mes doigts tout rouges. » c'était une enfance ? une enfance très dure comment c'était son enfance ? est-ce qu'il a passé une enfance heureuse ? c'est une enfance comment elle est ? difficile

ou bien on va dire privé + d'accord ?+ « soufflant dans mes doigts tout rouges » par quoi ?
par le froid « on voyait mes cuisses » il avait des vêtements très élégants ?

2.3.2.2 Cours 2. Une atmosphère détendue de coopération et de partage

La tonalité dominante en classe est sérieuse mais sans être pour autant tendue, pesante ou ennuyeuse. En témoigne que les apprenants n'hésitent pas à intervenir et à exprimer ce qu'ils pensent autour du texte. Ils le font d'autant plus volontairement qu'ils ne sont soumis à aucune contrainte ou effet d'intimidation. L'enseignante Hafida tient à mettre en place une relation intersubjective qui s'appuie sur l'échange, l'interaction et le partage, en restant loin de tout ce qui peut mettre en péril la face des participants. Les erreurs ou les imperfections sont tolérées et suscitent une intervention de la part des pairs qui font preuve d'une écoute active et d'un réel intérêt pour l'activité en cours.

Par sa gestion à la fois rigoureuse et souple, méthodique et flexible, l'enseignante réussit astucieusement à maintenir l'engagement intellectuel, relationnel et affectif des apprenants et crée, par voie de conséquence, une dynamique favorable, qui se manifeste à travers la participation volontaire et spontanée à cette activité de lecture. Autrement dit, nous sommes ici devant une enseignante qui réussit les gestes d'enrôlement et de maintien de l'attention, pour reprendre la terminologie de Bruner (1984)²⁸⁰.

Faut-il rappeler à cet égard que pour favoriser la prise de parole en classe de langue étrangère, l'enseignant a un rôle prépondérant à jouer ? Il doit en effet, entre autres, savoir doser ses interventions, voire des fois carrément s'effacer pour permettre la libération et l'affleurement de la parole de l'élève. Dans notre cas, l'enseignante renonce souvent à attribuer la parole et laisse les élèves se l'approprier au gré de la dynamique du groupe. Or, contrairement à ce qu'affirment ceux qui croient que cette démarche peut générer des incartades et provoquer des débordements, elle paraît plutôt donner ici ses fruits car, en l'occurrence, elle favorise l'engagement et l'autonomie des apprenants.

P : donc comment était sa situation ? il menait une enfance qui est comment ?

A : grave

²⁸⁰ BUCHETON, D. & SOULE, Y. (2009), Op.cit.

P : dure

A : pitié

P : très: bien

A : orphelin

P : il était orphelin il n'avait ni père ni mère alors il menait une enfance qui est dure misérable ...

De toute évidence, la prise de parole de la part des élèves requiert des efforts particuliers, étant donné l'insécurité linguistique que plusieurs d'entre eux pourraient éprouver par rapport à une langue étrangère et la gêne ou la perplexité qu'ils pourraient ressentir ou essayer d'éviter. Consciente de ces enjeux et de ces contraintes socio-psycho-cognitives des élèves, l'enseignante leur accorde le temps dont ils ont besoin pour réfléchir et pour formuler leurs idées, avant d'intervenir, le cas échéant, afin de les aider à aller au terme de leur tour de parole. Force est de constater que cette attitude patiente et bienveillante incite visiblement les apprenants à participer davantage à l'échange :

P : c'est un récit qui concerne qui ?

A : le friauche

P : donc c'est le friauche qui raconte au condamné narrateur son histoire + donc on peut la diviser en combien de parties ?

A : trois

A : en trois parties

P : très bien est-ce vous pouvez les préciser ?

A : madame premièrement la mort de son père qui a été la cause que le friauche a :: a volé+ a volé quelques + euh a volé ensuite euh

P : donc s'il l'on veut résumer qu'est-ce qu'on peut dire de cette période-là ?

A : l'enfance

P : c'est une période de l'enfance et ?

A : l'enfance et l'adolescence

P : très bien période de l'enfance et de la l'adolescence.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons conclure que l'enseignante déploie des efforts pour amener les apprenants à se motiver et à s'engager activement dans le processus interactionnel qui se déroule en classe. Ajoutons que la technique consistant à créer une atmosphère sereine et une ambiance favorable à la prise de parole ne s'oppose en rien au principe de la mise en place d'un débat contradictoire permettant aux élèves de confronter, dans le cadre d'une éthique de l'émulation intellectuelle, leurs idées et leurs opinions.

2.3.2.3 Cours 3. Une atmosphère ennuyeuse et inquiétante

La tonalité dominante en classe est sérieuse : toute l'interaction porte sur le texte-support et a une allure par trop académique dans la mesure où elle est fortement centrée sur l'explication des mots difficiles et les théories de l'énonciation. Il est difficile de dire qu'il existe une tension dans les relations entre les participants, car à aucun moment leur face ne se trouve menacée, en situation de gêne, de rejet, de réprimande ou de sanction. En revanche, on est loin d'une communication fluide et enrichissante où règne d'une ambiance conviviale et chaleureuse.

Il est vrai que l'enseignante Maha s'investit fortement dans le travail ; elle déploie même beaucoup d'énergie en vue de réaliser ce qu'elle croit être son devoir d'enseignante consciencieuse. Néanmoins, et sans peut-être le vouloir, elle occupe une position haute et forte en monopolisant la parole. A vouloir trop en faire, elle prend parfois le risque de passer à côté de l'essentiel, c'est-à-dire la génération et la structuration de la pensée et de la parole de l'élève.

De la sorte, en observant la transcription de l'ensemble de la séance, nous nous rendons vite compte que le temps de parole de l'enseignante dépasse de très loin celui qui est accordé aux apprenants. Or, cette disproportion flagrante des temps de parole n'est pas sans créer une ambiance ennuyeuse dans laquelle les apprenants se trouvent contraints de subir un monologue s'étalant sur des dizaines de minutes.

A contre-courant de ce qui est globalement observé dans cette classe, nous sommes particulièrement interpellée par la réelle implication de certains apprenants qui, à travers leurs brèves interventions, montrent qu'ils s'intéressent au cours, qu'ils écoutent activement l'enseignante, retiennent ce qu'elle dit et se souviennent de ce qu'elle a dit pendant les séances précédentes. Comment alors expliquer cet intérêt en dépit du caractère visiblement plat et monotone de l'interaction ?

Ayant assisté avec ce groupe à plusieurs séances de lecture et ayant remarqué que ce schéma d'interaction se répétait de manière ritualisée, nous pouvons affirmer que ces apprenants sont habitués à ce mode d'échange, à caractère fortement directif et transmissif et qu'ils se contentent de pratiquer de temps à autre des formes diverses d'achèvement interactif²⁸¹. Ils sont appelés, d'une part, à répondre à la demande de l'enseignante et, d'autre part, à remplir leur devoir d'apprenants et qui consiste, entre autres, à retenir et à mémoriser des informations autour du texte-support.

Il s'agit pour l'ensemble des acteurs de la classe d'une sorte de contrat didactique²⁸² mis en place dès les premières rencontres. C'est aussi une forme d'engagement que sous-tend une éthique adoptée dans cette classe. Ceci dit, la question de savoir ce que font ceux qui ne réagissent pas quand l'enseignante monopolise trop longuement la parole mériterait néanmoins d'être posée et élucidée.

Par ailleurs, nous ne pouvons passer sous silence la personnalité de l'enseignante qui plane, voire pèse sur la classe. Du point de vue de son *ethos* communicatif (C. Kerbrat-Orecchioni), Maha dégage en effet une impression d'autorité exprimée par une voix forte et imposante, une posture physique de gardienne du temple et un regard qui, sans être « inquisiteur », empêche les apprenants qui décrochent ou qui s'ennuient de révéler bruyamment leur malaise, de chahuter ou de perturber le déroulement normal du cours. Ces

²⁸¹ Gülich (1986a) a introduit le terme d'« achèvement interactif » pour ce type de résolution d'un problème de production verbale. Cette « ethnométhode » est d'un double intérêt pour les analyses conversationnelles ; elle suit régulièrement un schéma qui est organisé selon un principe de suites préférentielles d'activités, qui comprend des éléments constitutifs et d'autres, facultatifs, et qui permet aux interactants de s'orienter dans les activités.

²⁸² Nous devons l'introduction de ce concept en didactique des mathématiques à Guy Brousseau dans les années 80. C'est un contrat largement implicite qui se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun des éléments du pôle, les attentes réciproques des élèves et du maître (le maître « fait » le cours, les élèves des exercices). Le contrat didactique est, selon G. Brousseau, l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître.

automatismes comportementaux ressortissent à ce que nous pourrions appeler l'histoire interactionnelle²⁸³ du groupe qui, sans doute, a déjà fixé son mode d'interaction et la marge d'action ou de liberté attribuée aux participants à l'interaction.

Nous en déduisons alors qu'il y a une forte centration sur l'objet d'étude et une volonté ferme de maintenir l'ordre en classe. Il s'agit d'ailleurs pour l'enseignante de priorités qui ne sont d'aucune façon négociables. Le risque dans ce cas est de ne jamais pouvoir recueillir l'expression des besoins réels des élèves et leurs authentiques attitudes par rapport à ce qui se passe en classe.

Force est de constater que cet évitement affecte remarquablement la dimension relationnelle entre enseignante et apprenants, qui se maintiennent chacun de leur côté dans la distribution classique et hiératique des rôles respectifs d'émetteur et de récepteur, en conférant au premier une position haute et forte de pouvoir, d'autorité, de décision et d'action et au second une position plutôt inférieure de résignation, de refoulement, de réception passive et de mutisme. Pour toutes ces raisons, nous pouvons qualifier une telle atmosphère de défavorable à la réalisation des objectifs de l'enseignement-apprentissage en classe de langue. Elle est, pour reprendre les termes de D. Bucheton, ennuyeuse et inquiétante.

Dans cette atmosphère, il arrive souvent que l'enseignante se lance dans un discours long d'explications et d'exemplifications, sans prendre la peine d'interpeller les apprenants afin qu'ils disent ce qu'ils pensent ou proposent. Ceci témoigne du fait que l'enseignante part d'un présumé -ressemblant étrangement à un préjugé- qui consiste à considérer les apprenants comme étant définitivement incapables d'apporter une réponse aux interrogations et aux consignes qu'elle leur adresse :

P : qu'est-ce que ça veut dire faire la roue ? + faire la roue c'est rouler sur sa tête + vous connaissez les garçons par exemple f les foires les garçons qu'on appelle oulad hmad ou moussa les gens qui font les roulades + ils font les roulades et les spectateurs et les gens leur jettent une pièce normalement à la fin du spectacle on leur jette une pièce + donc lui à six ans parce que son père a été exécuté et il n'avait pas de mère lui pour gagner sa vie sur les rues sur les routes

²⁸³ La notion d'histoire interactionnelle renvoie à tout ce que les locuteurs ont partagé au cours des interactions précédentes. Cela concerne en particulier les dimensions sociales de l'interaction, les rites de l'interaction, ses modalités, etc.

il gagnait sa vie par la roue ça veut dire il faisait la roue et les gens lui jetait une pièce bien sûr pour pouvoir vivre + bien

Il arrive des fois qu'un apprenant propose ou expose une idée qui pourrait se révéler pertinente et nourrir, de ce fait, un débat en classe, au cas où elle serait soumise au débat. Pourtant, l'enseignante rejette sentencieusement cette idée parce qu'elle ne correspond pas à ce qu'elle considère comme étant une réponse correcte. Cette attitude, marquant le magistère d'un enseignant proférant la vérité sans partage, intimide l'apprenant qui, par réaction, peut se retenir prudemment pour ne pas « débiter des inerties ».

2.3.2.4 Cours 4. Une atmosphère active et engageante

L'enseignante Amal, quant à elle, initie l'activité autour du texte-support, choisit les lignes directrices du travail et implique ses élèves en entamant l'activité de classe par un certain nombre de questions fermées visant la mise en place d'un socle commun qui permettrait d'aborder les détails du passage soumis à l'étude.

Toutefois, au fil de l'interaction, les apprenants interviennent pour introduire de nouvelles perspectives et exprimer leur subjectivité. Nous pouvons dire que parallèlement à ce que l'enseignante prévoit de réaliser en classe, s'esquissent de nouvelles lignes, qui sont autant de marques d'une interaction inscrite sous le signe de l'écoute active de part et d'autre, de l'échange et de la coopération. Cet état de fait résulte principalement de la conjonction de deux facteurs complémentaires.

Il est d'abord la conséquence de la pédagogie active et participative adoptée par l'enseignante qui interpelle ses élèves et les encourage à prendre la parole. Il faut souligner cependant que cet encouragement ne se fait pas toujours de manière compacte ou explicite car, en acceptant et en valorisant simplement toute intervention, l'enseignante réussit subtilement à motiver les apprenants les plus réfractaires à l'interaction. Ainsi, en cas de blocage ou d'erreur, elle fait intervenir les autres membres du groupe pour qu'ils réagissent, complètent ou rectifient les propos du premier intervenant. En cas de silence, elle tente par divers moyens de relancer l'échange en amenant les apprenants à trouver la réponse ou les réponses possibles à la question posée.

En contrepartie, force est de constater que l'attitude positive et enthousiaste des apprenants en classe résulte également de ce mode d'interaction qu'ils ont sans doute l'habitude de vivre depuis plusieurs semaines et que l'enseignante a progressivement réussi à ancrer chez eux, comme elle le déclare et tel que cela s'affiche clairement lors de l'observation du cours et du visionnage du film de classe.

D'un autre côté, la prise d'initiative de la part des élèves est également favorisée par la nature des questions posées par l'enseignante et l'énonciation à caractère phatique (chercher à établir et à maintenir le contact avec les apprenants) qu'elle adopte en classe. Les questions fermées à réponse unique sont loin d'être les plus dominantes. Bien au contraire, l'enseignante pose des questions admettant plusieurs réponses en vue d'inciter divers élèves à s'exprimer. Elle invite ensuite ces derniers à confronter les différentes propositions et à justifier clairement les réponses émises en retournant au texte. Cette stratégie d'incitation génère visiblement une dynamique favorable et aboutit à la fois à l'étude du texte-support et à la prise de parole par les élèves, ce qui reste l'un des objectifs fondamentaux d'une classe de langue étrangère.

En plus de l'énonciation, l'enseignante se montre active à travers ses déplacements, ses gestes et mimiques. A cet égard, nous avons particulièrement été sensible au regard qu'elle promène en classe et au fait qu'elle fixe de temps à autre un élève en particulier en vue de le persuader de s'engager dans le travail. Ce langage visuel, quand il est maîtrisé, peut instaurer une véritable complicité entre les instances de la communication pédagogique. Cette déclaration de l'enseignante nous semble particulièrement intéressante à ce propos :

« En classe, il y a d'une part l'enseignant et d'autre part les apprenants ; ce qui semble former deux entités distinctes. C'est une conception plutôt classique qui empêche d'instaurer un véritable échange. Il est vrai qu'entre les élèves, il y a des caractéristiques communes, si l'on considère le profil, les compétences et les besoins. C'est d'ailleurs pour cela que l'institution les a placés dans un même groupe-classe. Mais ces mêmes élèves sont en fait des subjectivités qu'on ne peut réduire au même. C'est pourquoi un élève ne peut se substituer à un autre, s'exprimer à sa place, dévoiler ce qu'il pense et ce qu'il ressent. De même, dans ma classe, comme dans d'autres, il y a des élèves qui prennent facilement la parole, d'autres qui hésitent et qui ont besoin d'être motivés et d'autres encore qui éprouvent un certain malaise et qui ont beaucoup de mal à se manifester. Mais, quand je les regarde dans les yeux, un par un, quand je les interpelle par leur prénom, je sens qu'il y a un courant qui circule et qui anime cette batterie sans doute pleine, car c'est un être vivant mais en état d'inactivité et qui n'attend que ce petit

mot ou cette petite attention pour se mettre en marche et apporter cette petite étincelle qui attise à son tour l'interaction en classe. La classe est en fait la somme de plusieurs individualités qu'il est important de traiter subtilement et différemment pour aboutir à de meilleurs résultats. Et l'enseignant quant à lui n'est qu'un membre de l'équipage ; s'il est le capitaine qui prend les commandes du navire, il ne peut nullement mener le voyage tout seul, cela sera fade, sans sens et sans goût, et il ne peut maintenir à lui seul l'équilibre de la barque »

A travers cette longue et stimulante réflexion de l'enseignante, transparaissent une tension et une énergie que nous avons pu réellement sentir en classe. L'enseignante se déclare d'abord franchement adepte d'une pédagogie moderne et active qui place l'apprenant au cœur de ses préoccupations et le considère comme un facteur tout aussi indispensable à la réalisation du travail de classe. Amal est particulièrement consciente de l'enjeu et de l'intérêt de la motivation dans l'enrôlement des apprenants et de son rôle décisif dans le déclenchement et l'enchaînement du travail de ceux-ci.

Elle semble également troquer cette position confortable et bien distinguée que lui confère la pédagogie classique contre une posture plus exigeante mais néanmoins mieux payante. Elle se considère en effet comme un membre du groupe, qui a certes un rôle différent des autres, mais qui ne peut avancer dans l'action en faisant abstraction des réactions à la fois rationnelles et émotionnelles des apprenants. Pour elle, ce sont ces mêmes apprenants qui devraient opérer, coopérer, interagir et apporter chacun leur pierre à l'échafaudage du travail effectué en classe. Ils sont également appelés à se projeter en dehors de celle-ci, pour progresser, avancer dans l'appropriation de la langue étrangère, acquérir des compétences méthodologiques, mieux se connaître tout en s'ouvrant sur d'autres univers. En somme, il s'agit pour eux de relever le défi déterminant de l'apprentissage pour devenir compétents et autonomes, c'est-à-dire libres et responsables.

Parallèlement à cette spontanéité et à cette liberté accordée aux apprenants, nous remarquons qu'il y a une forme d'autorité diffuse et discrète en classe, sans pour autant être pesante, gênante ou ostentatoire. Il paraît clairement qu'un respect mutuel sous-tend la relation entre l'enseignante et ses élèves. En effet, ceux-ci interviennent et agissent en classe dans les limites des règles de prise de parole ; ils ne chuchotent pas, ou du moins cela arrive rarement et de manière presque imperceptible si bien que nous l'avons à peine relevé pendant notre présence en classe.

Nous expliquons ceci en grande partie par le fait que les élèves sont réellement engagés dans l'activité et jouissent d'une liberté et une sécurité qui leur permettent d'avoir ouvertement voix au chapitre, au lieu de se livrer à des discussions bilatérales ou à des apartés. De sa part, quand l'enseignante se sent appelée à exprimer son autorité, elle le fait de manière à la fois ferme et délicate, loin de toute forme d'arbitraire ou d'autoritarisme.

Par ailleurs, si les enseignants ont généralement tendance à s'adresser aux élèves comme s'ils n'étaient en fait que l'incarnation massive et à l'identique d'un individu unique et partant indistinct, cette enseignante alterne deux modes d'interpellation : des fois, elle s'adresse à tous à la fois mais d'autres fois elle sollicite un élève en particulier pour lui demander son avis ou avoir sa réaction. C'est sa manière à elle de l'engager qui donne ses fruits et qu'elle semble apprécier. Elle affirme à ce propos :

« Les élèves savent que je peux m'adresser directement à l'un d'entre eux à n'importe quel moment et ils se maintiennent donc éveillés, car ils ne veulent pas se retrouver en situation gênante. Si je ne fais pas cela, certains risquent de somnoler. Mais aussi, il ne faudrait pas qu'ils aient l'impression d'être visés. C'est pour cela que je le fais avec plusieurs. Des fois, j'interpelle un élève en particulier pour une autre raison : je sais qu'il peut enrichir la discussion, mais il est timide ou réticent ; et pour d'autres, ils apprécient aussi, car ils ont besoin d'exprimer un avis personnel... »

De ce « dire sur le faire » (F.Cicurel) fort éclairant, nous pouvons tirer plusieurs conclusions. D'un côté, l'enseignante croit devoir impliquer les élèves qui ont besoin de cette petite attention susceptible de donner un coup de fouet à la leur pour s'engager dans l'interaction ; de l'autre, elle pense que cette implication leur offre un espace d'expression personnelle et subjective permettant à chacun, dans un bel exercice d'altérité, de prendre conscience de sa singularité et d'apprécier son irréductible différence en se comparant aux pairs. Si elle renonce à s'adresser à tous les élèves à la fois, c'est qu'elle cherche des fois à chasser le décrochement et à accroître l'engagement des apprenants. Mais, elle tient en toute situation à préserver la face des apprenants, car elle est consciente que s'ils se sentent visés ou humiliés, sa démarche sera contreproductive et ne donnera pas les résultats escomptés.

Ainsi, ayant remarqué qu'un élève en particulier, Ali, décroche (il somnole, joue, bavarde ...), l'enseignante le charge de réaliser un travail hors-classe. Elle le rappelle ainsi à l'ordre en lui signifiant discrètement qu'il devrait s'intéresser à ce qui se fait en classe ; elle

l'implique ensuite en le responsabilisant à travers l'assignation d'une mission qui l'aidera sans doute à réintégrer le groupe et à participer aux activités de classe.

Nous en déduisons qu'au lieu de recourir tout simplement à la sanction, face à laquelle l'élève peut exprimer de l'indifférence ou bien de la défiance, l'enseignante choisit intelligemment l'enrôlement et la responsabilisation. A la demande de l'enseignante, l'élève a répondu favorablement ; il a accepté la tâche qui lui a été confiée, avec même un brin de fierté, sournoisement exprimée.

Les gestes d'atmosphère

	Cours 1 Enseignante Nadia	Cours 2 Enseignante Hafida	Cours 3 Enseignante Maha	Cours 4 Enseignante Amal
	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosphère sous le contrôle de l'enseignante - Préservation des faces par l'évitement et la dispense - Relations intersubjectives non tendues - Faible implication des élèves décrocheurs - Tonalité sérieuse : focalisation sur les objets du savoir - Tonalité répétitive et ennuyeuse 	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosphère de coopération et de partage - Engagement des apprenants - Préservation des faces en assistant l'élève qui a besoin d'aide - Encouragements, incitation à la participation - Feed-back et appréciations positives - Tonalité sérieuse mais elle est loin d'être tendue ou ennuyeuse 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement fortement transmissif qui aboutit à une atmosphère plate - Tonalité sérieuse et autoritaire - Interaction strictement verticale - Mutisme des apprenants (participation de quatre élèves sur trente) - Position haute et forte de l'enseignante avec quelques gestes d' enrôlement assez rares et timides. - Atmosphère ennuyeuse et inquiétante 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation et enrôlement explicite des élèves et implicite à travers la valorisation de leurs interventions. - Engagement intellectuel, relationnel et affectif des participants à l'interaction, enseignante et apprenants - Mise en place d'une interaction horizontale : plusieurs apprenants participent à l'interaction de manière spontanée et décontractée - Atmosphère de partage coopération et de compétitivité
	<p>L'atmosphère dans les classes visitées est en grande partie tributaire de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La méthodologie de travail : transmissive ou interactive - Les gestes d' enrôlement de l'enseignant - L'intensité de l'autorité de et la marge de liberté accordée aux apprenants - La personnalité de l'enseignant 			

2.3.2.5 *Diversité des gestes d'atmosphère : vers une synthèse*

En partant de la description des gestes professionnels, à travers les quatre cas étudiés, nous sommes en droit d'en inférer que c'est à l'enseignant que revient, dans une large mesure, la tâche de créer une certaine atmosphère et de la diffuser en classe. Cette démarche concerne différents niveaux et dimensions de l'être et de l'agir de l'enseignant.

L'atmosphère est d'abord une question étroitement liée à **la méthodologie de travail**. Ainsi, les choix thématiques de l'enseignant peuvent intéresser ou non les apprenants et les gestes d' enrôlement, s'ils sont multiples et variés, réussissent à les impliquer dans la dynamique de l'apprentissage. Rappelons dans ce sens la diversité thématique des échanges dans la classe de Amal, qui a suscité de nombreuses réactions des élèves et qui, non seulement, portaient sur le texte-support, mais favorisaient aussi l'expression de la subjectivité des apprenants. Une telle dynamique les a de surcroît fortement encouragés à adhérer aux interactions, de manière spontanée et volontaire.

Soulignons aussi l'importance de la gestion des tours de parole ainsi que l'étendue et la fréquence des interventions de l'enseignant qui impactent considérablement l'interaction, en la rendant vivace et animée ou, au contraire, amorphe, ennuyeuse et démotivante. Dans la classe de Nadia, qui a tendance à monopoliser la parole, les élèves n'osent visiblement pas ébranler son flux oratoire ininterrompu et s'enlisent par conséquent dans la passivité et l'ennui. A l'opposé de cela, Hafida et Amal veillent à susciter la parole des élèves en les encourageant et en les mettant en sécurité pour favoriser la coopération et l'apprentissage. Pour ce qui est de la classe de Maha, l'absence de marques de sollicitation et d'interpellation des élèves transforme la séance en une sorte de soliloque et finit par instaurer une interaction strictement verticale et une atmosphère où suintent la monotonie et, sa suite logique, l'atonie.

Il va sans dire enfin que la nature même des feed-back, qui peuvent soit mettre en valeur la participation de l'élève soit le pousser au retrait et à l'évitement, détermine et configure, elle aussi, l'atmosphère de la classe.

Force est de constater par ailleurs que **la personnalité de l'enseignant** et son caractère, au sens théâtral du terme, jouent un rôle prépondérant dans l'instauration d'une atmosphère

propice ou dommageable à l'apprentissage. En effet, l'intensité de l'expression de l'autorité par laquelle l'enseignant cherche à (r)établir ou à maintenir l'ordre a une forte incidence sur la qualité des rapports intersubjectifs et sur le désir ou le refus de l'engagement.

En effet, quand elle est discrète, souple et délicate, cette expression passe inaperçue et a tendance à avoir de l'effet. Tel est le cas dans les classes de Hafida et de Amal qui réussissent parfaitement à maintenir une atmosphère détendue et favorable aux échanges, sans que cela ne dégénère en chahut ni en désordre.

Si, au contraire, l'expression de l'autorité est permanente, brutale ou farouche, elle devient pesante et intimidante tout en faisant obstacle à une participation optimale des élèves. C'est précisément ce que nous avons constaté dans la classe de Maha, avec laquelle la majorité des apprenants se tiennent et se maintiennent dans une position de réception passive inébranlable, mais aussi de retrait et de détachement manifeste d'avec l'environnement de la classe. Tous ces facteurs qui incitent plutôt au décrochage empêchent d'atteindre les objectifs d'apprentissage en classe de langue, en particulier quand il s'agit d'une langue étrangère. Par ailleurs, quoique n'ayant pas repéré chez cette enseignante de cas francs de réprimande ou de tension, nous avons tout de même décelé l'impact d'une autorité qui s'exerce sur la classe à travers ses deux vecteurs, à savoir la voix et l'intonation.

En dehors de cette dimension intersubjective qui façonne l'interaction en classe, le traitement des savoirs et la mise en relation des contenus et des activités de classe requièrent, à leur tour, un intérêt particulier et méritent d'être explorés. C'est ce que nous proposons dans le point qui suit.

2.3.3 Les gestes de tissage

2.3.3.1 Cours 1. Un tissage d'ouverture et de clôture

Nous ne relevons pas de gestes particuliers de tissage en début de séance comme nous le retrouvons dans toutes les autres séances observées. L'enseignante entame en effet l'activité en interrogeant les apprenants sur le personnage principal du chapitre, le personnage qui l'accompagne et sur le lieu du déroulement de l'action. Ces questions ont pour but de vérifier si les apprenants ont effectivement exécuté la tâche qui leur a été demandée : lire l'œuvre et se concentrer pour préparer cette séance de lecture portant sur le chapitre 23 du roman.

En outre, nous ne retrouvons pas chez Nadia de questions ou de consignes qui conduiraient les apprenants à mettre en rapport l'extrait avec le reste de l'œuvre ou à situer ses événements par rapport à d'autres péripéties déjà abordées.

Lorsque l'enseignante sollicite les élèves pour qu'ils entament une nouvelle phase de travail consistant à relever dans le texte des exemples de faits qui serviront d'arguments pour condamner, ou au contraire défendre, le personnage du « friauche », elle signale une activité ultérieure : la production écrite.

P : Ecoutez + ces grandes étapes du récit de vie du friauche nous les relevons pour en faire des arguments plus tard + dans la prochaine activité de production écrite vous devrez rédiger un réquisitoire contre cette société injuste et irresponsable et ce récit de vie servira de preuves.

L'enseignante informe donc ses élèves que ces arguments serviront pour la rédaction d'un réquisitoire contre le personnage ou d'un plaidoyer en sa faveur. Lorsque nous l'avons interrogée sur l'intérêt d'une telle annonce, elle a affirmé que c'était pour elle une manière de « secouer un petit peu les élèves » et de les engager dans l'activité en cours, car si en activité de lecture, le travail s'effectue en quelque sorte de manière collective, la part effective de la participation de chaque apprenant peut être insignifiante. En revanche, la production écrite exige que chaque élève produise par écrit un texte nécessitant un effort de réflexion, de recherche et de rédaction. De ce fait, l'élève qui s'engage dans la recherche et le repérage des arguments aura plus de chances de mieux réussir, ne serait-ce que partiellement, les tâches à venir.

En dehors de ces deux gestes, aucun autre moyen de tissage n'intervient durant le déroulement des séquences interactionnelles centrales. Nous ne relevons pas non plus d'indices de tissage interne qui permettrait de synthétiser ce qui est fait ou de rappeler des éléments à exploiter en vue de faire avancer l'activité et l'interaction.

Les gestes de tissage externe sont aussi totalement absents. A aucun moment, l'enseignante n'évoque une réalité externe à l'univers de la classe ou des savoirs ou situations que les apprenants auraient rencontrés dans les autres disciplines scolaires.

Tout se passe, en effet, comme si cette activité de lecture constituait un univers hermétiquement clos sans horizons ni liens avec le monde de l'apprenant (savoirs disciplinaires-linguistiques, culturels ou interculturels-, savoirs interdisciplinaires, savoirs sociaux ...). L'activité

se déroule ainsi dans une parfaite linéarité sans possibilité de retour en arrière pour récapituler ou rappeler des points précédemment abordés ou signalés.

2.3.3.2 Cours 2. *Le rappel et la récapitulation*

A l'entame de la séance, les savoirs en circulation en classe sont contextualisés. Ainsi l'enseignante met en relation la tâche en cours avec celles qui précèdent et celles qui suivent. La séquence d'ouverture montre bien que le travail à réaliser s'inscrit dans une progression centrée autour de l'œuvre intégrale et bien ancrée dans sa texture. A cet effet, l'enseignante adresse à ses élèves un ensemble de questions en vue d'établir un rappel du cadre général de l'histoire et de dresser un aperçu de l'évolution des événements et des péripéties. Didactiquement, cette opération paraît avoir plusieurs vertus : elle annonce d'abord le début du travail collectif, précise progressivement l'objet et l'objectif de la séance et rassure l'enseignant et les apprenants par rapport à la mise en place des prérequis pour le bon déroulement de l'enseignement-apprentissage. Elle est aussi et surtout une occasion précieuse pour les élèves « décrocheurs » ou « suiveurs passifs », comme aime à les appeler Dominique Bucheton²⁸⁴ - des intermittents de l'apprentissage, en somme- de rattraper le train de l'action et d'intégrer le groupe des élèves actifs et dynamiques.

Ce geste de tissage, assez remarquable au début de la séance, s'éclipse pour réapparaître ponctuellement au cours de l'activité. En effet, le travail sur le texte est réparti en trois étapes. Au début de chaque étape, l'enseignante demande à un élève de lire le texte. Cette lecture-rappel à haute voix peut elle aussi être considérée comme une forme de tissage du moment où la lecture est une tâche qui a déjà fait l'objet d'un travail hors-classe, en amont de l'activité. Cette lecture permet de rappeler et de réactiver et la motivation et la réflexion chez les apprenants.

Par ailleurs, après chaque lecture effectuée par un élève, l'enseignante établit le lien avec ce qui précède ; et ce pour inscrire le travail dans une progression cohérente et harmonieuse.

²⁸⁴ Les « décrocheurs » ou « suiveurs passifs » sont des expressions par lesquelles Dominique BUCHETON désigne les élèves qui ne suivent pas l'interaction ou qui ne participent pas à l'interaction en classe. Nous les retrouvons dans son ouvrage : *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, 2014

LECTURE

d'accord+ comme on a dit il a progressé dans le vol+ au lieu de rester un petit voleur il est devenu un grand voleur...

Au terme de chaque étape de travail, les élèves sont invités à récapituler ce qui précède et à formuler des phrases qui serviront de traces écrites qu'ils doivent recopier sur leurs cahiers à la fin de la séance. Ensuite, les participants s'engagent dans une nouvelle phase de travail.

P : une peine de + de ?

A : 15 ans

P : une peine de 15 ans+ bon essayons de récapituler cette première période+ rappelez-moi ce qu'il a été ou bien ce qu'il faisait + le friache

(Traces écrites) collaboration entre enseignante et élèves pour produire des phrases

Ces traces écrites peuvent donc être considérées comme un moment de tissage pendant lequel s'effectue un rappel de ce qui a été dit au cours des dernières séquences interactionnelles. Dans le scénario didactique imaginé par l'enseignante, il s'agit également de préparer la séquence ultérieure.

2.3.3.3 Cours 3. *L'œuvre intégrale et le tissage*

Au début de la séance, l'enseignante fait lire le texte support de travail, puis enchaîne avec des questions dont le but est de préciser le narrateur du passage, le temps de l'action et le lieu de son déroulement. Il paraît qu'elle accorde une attention particulière aux instances narratives et aux procédés et indices de la narration. Ces éléments déjà abordés durant les séances précédentes font donc l'objet d'un rappel préliminaire. Mais, ceci ne s'effectue pas, comme le montre l'extrait ci-dessous, sans une mise en relation avec l'ensemble de l'œuvre et un rappel des moments clés de l'histoire et des circonstances qui ont amené le personnage au lieu dans lequel il se trouve dans ce chapitre.

P : c'était un échange + non + un échange ça veut dire je donne quelque chose et je reçois quelque chose je donne une personne et je reçois une personne le mot échange ne peut pas dire

qu'il était à bicêtre + quel est le mot ou l'expression qui veut dire qu'il était à bicêtre et il est maintenant dans cet endroit ?

Maintenant il est arrivé dans quel moyen de transport ?

C'était le chapitre 4 il est arrivé et on a décrit bicêtre de l'extérieur et puis de l'intérieur

On m'a conduit

Ça peut dire bicêtre mais qu'est-ce qui montre

Ils vont faire un échange il va donner le condamné à mort au directeur et le directeur va lui donner un autre condamné

Aujourd'hui + Celui qui va coucher ce soir CE SOIR sur la botte de paille que je n'ai pas eu le temps d'user+ ça veut dire il était dans un lieu où il y avait une botte de paille où il y avait la botte de paille ?

A : à bicêtre

P : où ? dans quel endroit à bicêtre ?

A : la cellule

A : le cachot

P : dans le cachot il y avait une botte de paille + dans ce lieu + combien il a passé de temps ?

A : six semaines

P : quel est l'endroit où il est allé en sortant de bicêtre ? bien sûr avant d'aller à la place de grève + en sortant de bicêtre il est allé dans quel endroit ?

A : la conciergerie

P : LA CONCIERGERIE attendez regardez cette phrase vous avez peut-être pas remarqué + il a dit alors qu'il conduisit A bicêtre donc moi je suis venu là et l'huissier il va

ramener l'autre personne à bicêtre à ma place donc il y aura un échange ça veut dire il est arrivé à un lieu donc ce lieu C EST LA

A : la conciergerie

P : ce lieu c'est la conciergerie + lui il est arrivé à la conciergerie quel jour ?

A : le jour j

P : le jour j+ c'est-à-dire ?

A : le jour de l'exécution

P : vous levez le doigt s'il vous plait + le jour de ?

A : le jour de l'exécution

P : le jour de l'exécution ça veut dire il vient de quitter bicêtre pour arriver ici à la conciergerie + en arrivant à la conciergerie il a découvert qqc c'est que il XX un condamné qui va partir avec l'huissier dans la même cellule c'est que ce condamné est condamné à quoi lui aussi alors il nous raconte son arrivée à un lieu qui est la conciergerie et bien sûr il nous fait le récit à propos d'un attend est-ce que lui a assisté à cet échange ? est-ce que lui il était présent quand le directeur a donné l'autre condamné à l'huissier ? et l'huissier le je au euh regardez (écrit au tableau) il y a le narrateur + et il y a l'huissier

Ce tissage introductif donne lieu à de nombreux tours de parole et aboutit à une situation de l'extrait soumis à l'étude par rapport à l'ensemble de l'œuvre. Or, en observant le déroulement de cette séquence, il nous a semblé que certains tours de parole étaient superflus et sans intérêt apparent pour l'évolution de l'interaction et pour l'étude du texte.

Au cours de la séance, l'enseignante revient à plusieurs reprises sur cette question des instances narratives qui semble pour elle une véritable priorité :

Lecture

P : la petite marine c'est le bagne + le bagne c'est une prison pour les galériens ça veut dire ceux qui galèrent + qui font les travaux forcés et bien sûr là à 17 il était déjà un bagnard et il reconnaît que c'était très dur + alors on va travailler maintenant sur des choses qu'on connaît c'est juste une révision + ici qui raconte ? + attends

A : le je

P : le je + il y a un je + je c'est le narrateur + qui c'est le narrateur de ce passage ? attends + nous le narrateur de notre œuvre c'est qui ?

A : le condamné

P : le condamné + ici le narrateur de ce passage ? quand j'avais six ans j'étais un enfant de la rue ... qui raconte ? ++ qui raconte ?

A : l'autre condamné

P : l'autre condamné on va découvrir qui c'est ++ regardez ++ bon regardez + en effet si vous comptez un deux trois quatre cinq six + sixième ligne en haut en haut vous trouvez qu'il dit drôle de demande a-t-il répondu + un friache vous l'avez trouvé ?

A : oui

P : donc nous avons LE FRIAUCHE et le friache c'est un condamné mort donc le narrateur ici c'est le friache + donc la personne qui vient de rentrer dans la cellule à la conciergerie à l'arrivée et qui va prendre sa place à bicêtre c'est le friache + alors qu'est-ce qu'on apprend sur ce friache ? ce friache il nous raconte son histoire alors ?

Après un ensemble de séquences interactionnelles, l'enseignante s'arrête pour effectuer elle-même une récapitulation de ce qui a été dit et marquer des traces écrites au tableau, avant d'enchaîner le travail de lecture et d'explication. Voici un extrait qui illustre ce que nous venons d'affirmer :

P : (récapitule) dans une cellule à bicêtre le jour j de l'exécution + rencontre avec un inconnu qui lui-même à travers le regard le visage le sourire il inspire la peur alors imaginez l'état de notre condamné + alors + à part le fait qu'il va être exécuté il fait une rencontre + apparemment c'est une mauvaise rencontre d'après bien sûr ce qu'on sait sur l'homme + on va passer maintenant au troisième passage+ celui-ci va être un petit peu plus long + c'est le passage de en effet jusqu'à c'est dur +++ d'accord + vous avez trouvé ?

A la fin de la séance, les tours de parole de l'enseignante s'étalent sur une durée assez remarquable. Ceci s'explique par le fait qu'elle se met à rappeler différentes situations retrouvées dans le passage étudié ou dans l'œuvre en général. Un tel rappel a pour but d'amener

les apprenants à effectuer des déductions et à dégager l'intérêt du récit encadré. Or, malgré quelques propositions d'élèves, l'enseignante cherche à leur faire prononcer les conclusions auxquelles elle a elle-même abouti, ce qui la pousse à se lancer dans de nouvelles tentatives de rappel.

Les échanges que nous avons eus avec l'enseignante nous ont permis de savoir que ces longs et répétitifs gestes de tissage sont habituels et caractéristiques de sa pratique de classe. Par rapport à ce que nous avons vu et observé, nous estimons que ces gestes auraient été mieux réussis s'ils avaient été accomplis avec la participation des apprenants car, dans ce cas, l'enseignante aurait pu vérifier si ses élèves maîtrisaient ce qui avait précédemment été discuté ou étudié.

2.3.3.4 Cours 4. Des gestes fréquents et diversifiés de tissage

L'enseignante pratique en premier lieu le tissage au début de la séance. Elle amène ainsi les apprenants à situer l'action qui se déroule dans le passage soumis à l'étude, et qu'ils ont en principe déjà lu hors-classe, par rapport à l'ensemble de l'œuvre. L'enseignante justifie cette étape par plusieurs raisons : d'abord, cela revient à la nature du support de travail, car l'étude de l'œuvre intégrale nécessite de poser en permanence des jalons qui assurent la cohérence et la complémentarité entre les différentes activités et les différents extraits choisis pour l'analyse. Ensuite, le tissage est en général nécessaire en début de séance, parce qu'il constitue un moyen de motivation des apprenants qui les amène à s'engager dans l'activité. Enfin, ce procédé permet à l'enseignante de vérifier l'existence des prérequis indispensables à l'évolution du travail en classe ; c'est une sorte de point d'appui pour les actions didactiques qui suivent.

« Je ne peux pas m'engager, dit-elle, dans une activité de lecture avec mes élèves en négligeant le fait que nous travaillons sur une œuvre intégrale. Le passage à étudier n'est donc pas isolé, d'où la nécessité de le contextualiser. Cela est important. Les élèves doivent maîtriser un certain nombre d'éléments relatifs par exemple à l'auteur, au narrateur, aux lieux, au temps de l'action, au thème principal, aux personnages et aux moments-clés de l'histoire. Sinon, il sera difficile d'engager un débat autour des idées du texte et de l'auteur. Et là je pense sincèrement qu'au-delà des contenus relatifs à l'œuvre-support de notre travail, les élèves acquièrent des compétences d'ordre méthodologique qui leur permettront d'aborder d'autres textes en autonomie ; ils s'habitueront ainsi à pratiquer une lecture attentive et à faire résonner dans leur tête les fils conducteurs de l'histoire. »

Dans la logique de l'enseignante, ces tours de parole qui se déroulent en début de séance aboutissent donc à ce qu'il est convenu d'appeler la situation du passage dans l'œuvre, qui n'est, en fait, autre chose qu'une opération de tissage consistant à rappeler des éléments déjà vus et à les mettre en rapport avec le passage soumis à l'étude.

Par ailleurs, l'enseignante effectue également le tissage en vue d'amener les apprenants à comprendre la signification d'un ensemble de mots relevant du registre argotique qu'ils ne réussissent pas à comprendre, mais qu'ils ont en principe déjà découverts au chapitre 5 de l'œuvre, accompagnés de leur signification dans la langue courante :

P : [...] la sorbonne en général c'est quoi ? ++ pas dans le texte + vous ne connaissez pas les universités de la sorbonne ? + alors pourquoi est-ce qu'on appelle une tête la sorbonne parce qu'elle (gestes)

A : elle pense

P : elle pense elle réfléchit + et lorsqu'elle est coupée ce n'est qu'une tranche + alors je vous renvoie au chapitre 5 + Alors qui a actuellement la sorbonne et qui a la tranche ?

Ce renvoi a un double intérêt : comprendre les mots en question et apprendre à mettre en relation les différents chapitres de l'œuvre ou, en d'autres termes, à effectuer une lecture en spirale, à travers laquelle les éléments apparaissent une fois puis réapparaissent une nouvelle fois dans des contextes similaires ou différents.

L'enseignante opère aussi des va-et-vient entre les différents éléments abordés lors de l'interaction, en vue d'amener ses élèves à atteindre un point particulier ou un objectif d'enseignement-apprentissage.

P : pour avoir l'argent du tabac + Il lui donne la redingote notre personnage + quelle est la réaction de l'autre il est comment ?

A : il est joyeux

P : joyeux alors si vous comparez le rire du début du texte et la dernière joie qu'on appelle dans le texte ?

A : joie d'enfant

P : joie d'enfant est-ce que c'est un enfant ?

A : non

P : mais on le compare à un enfant c'est quelle figure de style ?

A : métaphore

Parallèlement au traitement du contenu du texte, l'enseignante vérifie les acquis en matière de langue (règles de grammaire, stylistique, champs lexicaux...). En témoigne l'extrait ci-dessus dans lequel elle demande aux apprenants de déterminer la figure de style contenue dans la phrase. C'est à la fois une manière de vérifier, comme nous l'avons précédemment signalé, s'ils maîtrisent des savoirs déjà enseignés et d'exploiter ces savoirs pour comprendre et interpréter le texte soumis à l'étude.

Nous avons pu constater, par ailleurs, que l'enseignante pratiquait un tissage d'un autre type. Ainsi, au bout de chaque séquence interactionnelle délimitée par un fil conducteur d'ordre thématique ou communicationnel, elle récapitule ou invite ses élèves à effectuer une mise au point en vue de mettre en exergue l'intérêt de la séquence interactionnelle, d'insister sur les éléments à retenir et de formuler, par la même occasion, des phrases à écrire au tableau, qui sont destinées à être reportées par les apprenants sur les cahiers de cours.

Les interventions des apprenants sont aussi mises en valeur et exploitées : l'enseignante les reprend et invite les pairs à les enrichir, les expliciter, les commenter, les rectifier, les justifier, etc. Toutes ces relances, reprises, reformulations et synthèses permettent à l'enseignante de constituer une matière riche qu'elle essaie de démêler en mettant en relation les différentes interventions des apprenants. Nous pouvons considérer ce travail, qui ressemble dans sa dynamique à la recherche du brainstorming ou du remue-méninges, comme une forme de tissage.

L'enseignante annonce en fin de séance le prolongement de cette activité de classe : il s'agit de préparer une activité orale portant sur les enfants de la rue. Elle charge, dans ce sens, les élèves de faire des investigations, précise quelques axes, distribue les tâches et indique le temps imparti à ce travail. Nous en déduisons, encore une fois, que cette activité de lecture à laquelle nous avons assisté n'est pas isolée, elle s'inscrit plutôt dans le cadre d'un projet

pédagogique cohérent dont les séquences et les activités sont interdépendantes et complémentaires. De surcroît, l'enseignante veille à faire sortir et, dans un sens plus large, à affranchir les apprenants du milieu fermé et aseptisé du lycée pour entreprendre un travail de recherche et d'investigation dans leur environnement social.

Nous pouvons dire ou conclure qu'à travers cette activité annoncée, portant sur le sujet des enfants de la rue, l'enseignante effectue un tissage externe qui consiste à mettre en rapport l'activité de lecture avec la réalité et l'environnement de l'apprenant.

Les gestes de tissage

	Cours 1 Enseignante Nadia	Cours 2 Enseignante Hafida	Cours 3 Enseignante Maha	Cours 4 Enseignante Amal
	<ul style="list-style-type: none"> - En début de séance : l'enseignante annonce le travail à effectuer. - Tissage faible au cours de la séance. - Tissage pratiqué en fin de séance lorsque l'enseignante annonce une activité ultérieure : la production écrite à partir des arguments dégagés pendant cette activité de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestes remarquables au début de la séance : rappellent le cadre général de l'histoire et l'évolution des faits, annonce l'objet et l'objectif de la séance - Lecture du support : rappeler, motiver - Mise en relation des différentes étapes du récit : récapitulation orale et traces écrites après chaque phase de travail 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en rapport de l'extrait étudié avec le reste de l'œuvre - Rappel des instances narratives et des indices du genre et du type de texte. - Rappel de quelques situations abordées dans les œuvres précédemment étudiées. - Récapitulation pendant et à la fin de la séance, effectuée par l'enseignante, suivie de traces écrites. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tissage pratiqué en début de séance : situation de l'extrait dans l'œuvre - Rappel de phénomènes linguistiques étudiés dans d'autres chapitres. - Mise en relation des différentes phases de l'interaction : rappel des propositions des élèves - de nombreuses reprises au terme des séquences interactionnelles : récapituler et relancer - vérification des savoirs linguistiques : différentes figures de style et leurs effets. - Annonce d'une activité ultérieure : enquête et activité orale
	<ul style="list-style-type: none"> - Situation de l'extrait par rapport à l'ensemble de l'œuvre - Rappel de l'énonciation dans l'œuvre : narrateur, personnage, temps et lieu ... - Exploitation de phénomènes linguistiques déjà abordés : niveau de langue, champs lexicaux, figures de style, indices de typologie textuelle - Récapitulations et traces écrites - Annonce d'une activité ultérieure, prévue dans le cadre de la séquence didactique 			

2.3.3.5 Les gestes de tissage : vers une synthèse

D'après l'observation et le repérage des gestes de tissage effectués par les différentes enseignantes, nous pouvons déduire que ces gestes sont particulièrement présents au début et à la fin des séances ; c'est d'ailleurs ce que souligne Dominique Bucheton dans sa définition de l'acte de tissage :

« Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brain-storming) pour planter le décor, construire le *milieu* d'une séance. Ainsi, les moments d'ouverture de séance, où la *mémoire didactique* (Mathéron 2000) est ravivée comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage. »²⁸⁵

Par ailleurs, nous ajoutons à cela que le tissage est très utile non seulement en début et fin de séance, mais aussi en début et fin de séquences interactionnelles dans la mesure où il permet de maintenir en permanence, tel un tissu conjonctif, un lien entre les différentes séquences de l'activité et, par là, de construire un tout cohérent et signifiant, dont les parties s'enlacent et se succèdent pour faire aboutir à un objectif déterminé.

Si généralement, nous sommes tentée de focaliser notre attention sur le tissage interne, il convient aussi d'accorder de l'intérêt au tissage externe qui permet véritablement de décroisonner les enseignements-apprentissages et d'ouvrir une brèche permettant à la classe d'être en prise directe sur son environnement immédiat et lointain. Pour comprendre l'importance de ce procédé, il suffit de se rappeler la critique acerbe qu'on adresse de plus en plus à notre système éducatif en général et à l'école comme haut lieu de transmission des savoirs. Il s'agit effectivement de dénoncer le cloisonnement et l'introversivité de l'institution scolaire et son incapacité à muter afin de s'adapter au rythme effréné des changements socio-économiques de la société. Tisser peut être aussi, une manière d'abattre les murs imaginaires qui séparent artificiellement l'école de ce qui fait sa raison d'être : préparer les citoyens de demain à l'art d'être et d'agir ensemble dans la société.

²⁸⁵BUCHETON, D. et SOULE, Y.« Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | 2009, p. 35.

Après avoir décrit et analysé les gestes de pilotage, d'atmosphère et de tissage, nous aborderons dans le point suivant les gestes d'étayage. Il s'agit d'un ensemble de procédés didactiques utilisés par les enseignantes afin d'aider leurs élèves à surmonter les difficultés, à participer de manière optimale aux interactions et à développer ainsi de nouvelles capacités et compétences.

2.3.4 Les gestes d'étayage

L'accomplissement de l'apprentissage en classe nécessite une intervention de la part de l'enseignant. Celui-ci veille à ce que le travail de classe soit réalisé de manière optimale et, de ce fait, intervient pour que les objectifs de l'enseignement-apprentissage préalablement établis, lorsque l'action en classe n'était que de l'ordre de l'intentionnalité et du virtuel, soient réellement réalisés. Etant donné qu'en classe, il y a une « interaction de tutelle », l'enseignant, qui est le tuteur, intervient de manière à rendre le « *novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* »²⁸⁶. Or, il faut souligner que c'est la nature de cette intervention et son dosage qui déterminent la qualité du travail de classe et conduisent à sa réussite ou au contraire à son échec. Ces deux paramètres conditionnent aussi la construction et le développement des compétences visées chez les apprenants.

²⁸⁶« Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, textes traduits et présentés par Deleau Michel, avec la collaboration de Michel Jean. Presses Universitaires de France, 2011, pp. 261-280.

Bruner utilise le concept de tutelle pour décrire l'opération d'accompagnement et de guidance des apprenants. Ainsi, il a proposé une catégorisation des moyens grâce auxquels un expérimenté/tuteur peut aider un novice :

- L'enrôlement dans la tâche : engager l'apprenant dans son propre apprentissage.
- La réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche pour que le novice puisse la réaliser.
- Le maintien de l'orientation : assurer la concentration sur l'objectif principal de l'activité.
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur indique les caractéristiques les plus pertinentes de la tâche.
- le contrôle de la frustration : la mise en place par le tuteur d'un climat de confiance.
- la démonstration : le tuteur présente des modèles de solution.

Ces moyens sont utilisés suivant les caractéristiques de la situation d'apprentissage.

2.3.4.1 Cours 1. Une posture de contrôle et de sur-étayage

Nous avons cherché à identifier les différents procédés à l'aide desquels l'enseignante Nadia apporte son assistance à ses élèves pour qu'ils effectuent les tâches qui leur sont demandées et répondent aux questions qui leur sont adressées.

En vue de construire une interaction en classe autour du texte-support de travail, l'enseignante emploie principalement deux types de phrases : interrogatives et déclaratives. Par le biais des premières, elle attend de ses élèves des réponses qui portent en grande partie sur le contenu du texte et sur le sens des mots. A travers les secondes, elle apporte des réponses à ces mêmes interrogations qu'elle a émises, parfois même sans accorder de délai à la réaction des apprenants réagissent. Les extraits suivants illustrent ce dont nous faisons cas :

Extrait 1

E : à dix ans, j'étais un marlou qu'est-ce que ça veut dire un marlou ? un filou ou bien un voyou + d'accord ?

Extrait 2

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : « [...] l'été, je faisais la roue dans la poussière au bord des routes, pour qu'on me jetât un sou par la portière des chaises de poste » c'est quoi les chaises de poste ? ça veut dire les véhicules+ « l'hiver j'allais pieds nus dans la boue en soufflant dans mes doigts tout rouges » c'était une enfance ? une enfance très dure comment c'était son enfance ? est-ce qu'il a passé une enfance heureuse ? c'est une enfance comment elle est ? difficile ou bien on va dire privé + d'accord ?+ « soufflant dans mes doigts tout rouges » par quoi ? par le froid « on voyait mes cuisses » il avait des vêtements très élégants ?

A : non

Extrait 3

P : la sentence c'était quoi ? « c'était quand régnait la potence » ça veut dire comment son père a été tué ? comment ? le mode d'exécution c'est quoi il a été XX la guillotine ?

A : non

P : c'est quoi ?

A : XXX

P : c'est la pendai : c'est la pendaison + on dit que son père a été pendu ou bien le non c'est ++ pendaison d'accord ? allez «c'était quand régnait la potence » un autre mot argotique c'est quoi ? la potence c'est la pendaison ça veut dire à l'époque où son père était condamné à mort ça veut dire on n'exécutait pas les gens à la guillotine +LA pendaison

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

Grâce à ces trois extraits, nous disposons de nombreux indices qui éclairent suffisamment la manière dont l'enseignante en question pratique l'étayage.

En effet, cette dernière lit elle-même le texte et procède à une explication systématique des mots qu'elle juge incompréhensibles parce qu'ils relèvent d'un niveau de langue argotique. Ces explications ne sont pas motivées par une demande ou une sollicitation des élèves, elles sont plutôt proposées par l'enseignante dans le cadre d'un geste d'anticipation. Nous nous demandons alors si ce geste d'étayage, que nous appelons l'intervention par anticipation, est favorable ou non à l'interaction. Mieux encore, dans quelle mesure pourrions-nous parler d'interaction dans ce cas, alors que nous observons que l'enseignante subsume et assume tous les rôles ?

L'enseignante pose également des questions de compréhension du texte et y répond juste après. En d'autres termes, elle n'enrôle pas vraiment ses élèves pour répondre aux questions posées, ou du moins d'exprimer leur incapacité à y répondre. Au lieu de les faire agir, elle effectue elle-même des tâches qui devraient en principe être les leurs. Or, nous savons qu'en dehors d'un enrôlement de l'apprenant et de sa réelle implication dans les activités à l'œuvre en classe, il ne pourrait y avoir de construction des compétences visées à l'école, en général, et en classe de langue étrangère en particulier.

Dans l'extrait 3, l'enseignante interroge les apprenants sur le mode d'exécution du père du friache. En réaction, un élève donne une réponse programmée par l'intonation qu'adopte l'enseignante qui pose une question rhétorique. Or, sans cette flagrante indication, le même élève serait incapable de réagir, ne serait-ce que par une réponse rudimentaire à la question de l'enseignante. L'enseignante repose sa question, quelques élèves marmonnent des mots inintelligibles. Croyant ne rien pouvoir obtenir, elle finit par préciser elle-même le mode

d'exécution du père du friache : « le père du friache avait subi la pendaison ». Par cette réponse, l'enseignante pense avoir atteint son objectif et honoré sa mission. Toutefois, il ne semble pas que les apprenants aient compris ce qu'est effectivement la pendaison ni en quoi elle peut être différente de la guillotine. En principe, il devrait exister d'autres tours de parole entre les participants pour que le but didactique soit réellement réalisé. Cela n'a visiblement pas été le cas.

Nous en concluons que lorsque l'enseignante donne la réponse à la question qu'elle a précédemment posée, elle cherche à éviter que des tours de parole se déclenchent ou à ce que ceux qui sont en marche s'interrompent et cessent, son souci premier étant d'accélérer le rythme de l'interaction pour pouvoir passer à une autre séquence ou à un autre thème.

Par ailleurs, l'enseignante ne manque pas de recourir à des mimiques et à des gestes pour représenter un objet ou une idée que ses élèves devraient connaître ou maîtriser :

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : « et puis à neuf ans j'ai commencé à me servir de mes louches » + c'est quoi se servir de ses louches ? (gestes)

A : de ses mains

P : de ses mains ça veut dire il fait quoi ? il (gestes)

A : il vole

P : il vole d'accord il s'initiait au vol

Ce geste d'étayage apporte ses fruits, comme nous pouvons le constater à travers l'extrait ci-dessus, même si en réalité l'enseignante fait l'économie de l'usage de la langue, qui demeure l'objet et l'objectif du cours de français. Ceci dit, l'apprenant fait tout de même un effort cognitif et réussit à nommer l'objet ou l'action correspondant aux mimiques de l'enseignante qui ont un effet d'évocation généralement réussi.

L'achèvement interactif²⁸⁷ est un autre procédé d'étayage que nous retrouvons pendant la séance enregistrée avec Nadia. Il s'agit d'un accomplissement en commun d'une tâche

²⁸⁷NABOULSI, R & LHOTE, E. (1998): «L'énoncé inachevé dans l'interaction maître-élèves en français langue non maternelle. Etude de la fonction d'incitation », in: Marc SOUCHON, *Pratiques discursives des langues*

discursive. C'est en effet l'enseignante qui recourt à l'énoncé inachevé pour inciter les apprenants à prendre la parole et à coopérer. Il est question ici d'une sorte de rupture discursive que l'enseignante opère volontairement et que les apprenants devraient réparer. Tout ce processus a pour aboutissement la production d'un seul énoncé, qui est le résultat d'un investissement partagé des participants à l'interaction. Observons à ce propos l'extrait suivant :

P : [...] on m'a pris ça veut dire on m'a :: (gestes)

A : volé

P : non + on m'a pris ça veut dire on m'a :: ar

A : arrêté

P : arrêté qu'il 'a arrêté + qui l'a capturé ? la police + ça veut dire il a été capturé par la police

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : J'avais l'âge, on m'a envoyé ramer dans la petite marine + ça veut dire il était aux galères ou bien aux travaux ?

A : forcés

P : aux travaux forcés

Rappelons encore une fois qu'aucune sollicitation directe et claire de la part des apprenants ne justifie les interventions de l'enseignante. Celle-ci intervient des fois en

étrangères, actes du Xe colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* » (1996). Editions du Centre de linguistique appliquée de Besançon, Université de Franche-Comté, 1998.

Gülich 1986 a introduit le terme d'« *achèvement interactif* » pour ce type de résolution d'un problème de production verbale. Cette « *ethnométhode* » est d'un double intérêt pour les analyses conversationnelles ; elle suit régulièrement un schéma qui est organisé selon un principe de suites préférentielles d'activités, qui comprend des éléments constitutifs et d'autres, facultatifs, et qui permet aux interactants de s'orienter dans les activités.

Gülich E., (1986) « *L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact* », DRLAV , 34-35, 161-182.

interrompant péremptoirement le tour de parole de l'apprenant pour corriger, quoique les erreurs ou les incorrections ne posent pas un véritable problème d'intercompréhension. Cette tendance à l'hypercorrection est caractéristique de la classe de langue, dans laquelle les praticiens croient devoir non seulement apporter des savoirs et des savoir-faire, mais aussi et surtout veiller à la correction « immaculée » de la langue.

Parallèlement à ces procédés et à ces pratiques, d'autres gestes professoraux participent à l'étayage. Il s'agit précisément de la variation prosodique du débit, de l'intonation et de la voix adoptée par l'enseignante, qui aide les apprenants à répondre en adoptant une intonation suggérant la réponse à la question, comme c'est le cas dans les extraits suivants :

P : puis j'ai fait des connaissances + quel type de connaissances ? de bonnes connaissances ?

A : non

A : non + de mauvaises connaissances

P : très bien

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : « à dix-sept, j'étais un grinche » c'est quoi un grinche ?

A : un grand voleur

A : un voleur

P : un voleur débutant ?

A : non

A : un professionnel

P : un professionnel + pourquoi ? parce qu'il a commencé à voler des poches ?

A : non non des boutiques

P : des boutiques +d'accord ?

Cette enseignante recourt également à l'alternance codique pour exprimer ou expliquer des mots ou expressions :

P : oui effectivement mais est-ce qu'on peut juger + est-ce qu'on peut le juger et être sûr : ?

A : non

P : qu'il est pieux + c'est quoi pieux ? *TA9IYY*

A : non

P : alors là on dit que l'habit ne fait pas le moine

Ou encore :

P : [...] il a ramassé soixante-six francs que veut dire franc ? alors l'Europe + chaque pays européen il avait comment on appelle ça ? *al oumla* c'est ça d'accord ? alors celle de ce pays-là c'est le franc c'était pas l'Euro Nous nous limitons à cet exemple même s'il en existe d'autres exemples dans le corpus.

En somme, si nous avons à déterminer la posture de Nadia, nous dirions qu'elle est plutôt une posture de contrôle, car l'enseignante pointe les difficultés que ses élèves pourraient rencontrer et ne leur laisse pas le temps de réfléchir ou de discuter, de même qu'elle ne les oriente pas vers les ressources disponibles qui pourraient les amener à les résoudre. Lorsqu'elle juge cela nécessaire, elle effectue un geste d'étayage sans que le besoin d'aide ne soit exprimé. Les objets de savoir en jeu, quant à eux, sont prédéterminés ; ils sont fixés en dehors de toute action-réaction des apprenants au moment de l'action. Autrement dit, presque rien n'émerge de la situation qui n'ait déjà été prévu par l'enseignante qui cherche à appliquer à la lettre un plan préétabli, dans une absence remarquable de gestes de dévolution ou d'enrôlement.

Du coup, on relève aisément que l'enseignante détermine et contrôle de près l'action : elle lit, explique, commente, corrige, tisse, fait des rappels. Les apprenants, quant à eux, sont contraints d'adopter une posture de réception passive ou de participation légère, qui consiste à apporter des réponses ou des fragments de réponse à des consignes serrées et trop restrictives pour admettre la moindre bifurcation interprétative.

Faut-il rappeler à cet égard que cette posture dirigiste s'avère souvent contreproductive en termes de développement des compétences langagières et discursives des élèves dans une classe de langue. En outre, l'observation montre qu'elle ne permet pas de développer des compétences de réflexion, d'interprétation, de débat, et encore moins des compétences méthodologiques susceptibles d'amener les apprenants à acquérir de l'autonomie et de l'efficacité en matière de lecture en langue française en l'occurrence.

2.3.4.2 Cours 2. Une posture de contrôle

Une fine observation du travail entrepris par l'enseignante Hafida, en vue d'apporter de l'aide à ses élèves et de faire progresser l'interaction, révèle une variété de gestes d'étayage et une indéniable efficacité didactique et pédagogique. Quels sont alors les gestes d'étayage adoptés par cette enseignante ?

Il paraît clairement que cette enseignante sait se maîtriser, ce qui est le plus souvent une attitude difficile à adopter pour un enseignant blasé qui « pense avoir tout vu » et « croit tout savoir ». Patiente, elle offre aux apprenants l'occasion d'enrichir progressivement les réponses, de redire autrement ce qu'un pair a exprimé, la preuve en est que les tours de parole ne s'organisent pas systématiquement sous forme de « dyade », mais plutôt à la manière d'une orchestration polyphonique. Ainsi, à une intervention de l'enseignante succèdent plusieurs interventions de différents élèves.

Il s'agit donc visiblement d'une enseignante qui n'accapare pas la parole et qui laisse dire et faire ses élèves. De ce fait, elle leur apprend à apprendre en sollicitant leurs capacités d'exploration, de découverte, de déduction, d'induction et en les invitant progressivement à construire leurs propres savoirs. En somme, cette enseignante paraît imprégnée d'une certaine conception de la mission qui est la sienne, à savoir celle qui stipule que le rôle de l'enseignant consiste à animer les interactions en dehors de toute velléité de mainmise monopolistique sur la parole.

P : donc comment était sa situation ? il menait une enfance qui est comment ?

A : grave

A : dure

A : pitié

P : très: bien

A : orphelin

P : il était orphelin il n'avait ni père ni mère alors il menait une enfance qui est dure misérable ...

Cette posture à la fois souple et volontariste, qui peut sembler aux yeux des sceptiques quelque peu naïve, s'explique principalement par une forte conviction de l'enseignante en la capacité des apprenants à être les maîtres de leur propre apprentissage :

« En classe, il n'y a pas un élève qui n'ait rien à dire. Chacun de ces élèves a des idées, des points de vue, des remarques, des suggestions et plein de choses à partager avec ses camarades de classe et son entourage en général. Par conséquent, mon rôle est de leur offrir l'occasion de s'exprimer et de partager. Il est vrai que certains élèves maîtrisent mal le français, ce qui les pousse parfois au repli ; mais mon rôle est de les encourager à pratiquer la langue en classe car, pour la plupart d'entre eux, c'est le seul lieu où ils pourraient le faire. Une langue étrangère s'acquiert à travers ce contact direct et vif de la parole qui circule en classe. »

Selon la logique qui sous-tend cette déclaration, les nombreuses opportunités offertes aux élèves d'intervenir en classe permettent à l'enseignante de réduire le nombre de ses propres interventions. Or, un savant dosage de la parole enseignante permet, à son tour, d'éviter un sur-étayage caractéristique des méthodologies traditionnelles de l'enseignement, axées sur les pratiques de transmission magistrale des savoirs, qui finissent souvent par étioiler la dynamique interactionnelle.

Parmi les procédés didactiques de cette démarche prônée par l'enseignante, nous avons repéré les énoncés elliptiques ou inachevés. Dans le cadre de la rhétorique de la formulation, ce type de production discursive n'est pas toujours la manifestation d'une incapacité de la part du locuteur à produire un discours fini. Il peut être aussi un acte intentionnel d'appel ou d'implication de l'interlocuteur facilitant l'acquisition et l'appropriation des savoirs en jeu.

Par ailleurs, ces blancs disséminés ici et là, tout au long du chemin heuristique de l'apprentissage, sont autant d'indices et de marques qui ont pour vocation d'amener l'apprenant à participer activement au processus de co-construction des savoirs et des compétences. Ayant

une fonction incitative ou conative²⁸⁸, ces énoncés elliptiques somment, pour ainsi dire, l'apprenant de rester en veille et d'assumer pleinement son rôle d'acteur responsable de son propre apprentissage.

Eu égard à nos observations de classe, nous sommes obligée de reconnaître que cette manière de faire de l'enseignante aboutit le plus souvent à des achèvements effectués par un ou plusieurs apprenants ; ce qui correspond à ce que l'on appelle « achèvement interactif » ou « hétéro-achèvement ».

Notons que l'enseignante est à l'origine d'un type particulier d'énoncé inachevé, il s'agit de l'énoncé dit « instigateur »²⁸⁹ : il s'agit d'émettre, de manière préméditée, un énoncé inachevé en vue d'inciter ses apprenants à prendre la parole en classe. Voici un exemple qui illustre cette fonction incitative de l'énoncé inachevé de l'enseignante :

P : d'accord très bien donc cette 2^{ème} partie donc comment l'intituler s'il vous plait ?

A : il se souvient

A : arrestation

P : une deuxième arrestation également d'accord+ bon + nous avons dit que le friache n'avait que 32 ans n'est-ce pas ? bon quelle est son intention une fois sorti de la prison ? Qu'est ce qu'il avait dans sa tête ? il avait l'espoir de ::

A : mener une vie paisible

A : normale

P : il avait l'intention de devenir un ?

²⁸⁸ Il s'agit de l'une des six fonctions du langage du schéma de la communication de Roman Jakobson. Ce schéma comprend les fonctions expressive, conative, phatique, référentielle, métalinguistique et poétique. La fonction conative ou impressive est centrée sur le destinataire. Le destinataire ou l'émetteur cherche à générer une réaction chez le récepteur ou à obtenir de lui une impression. Cette fonction se traduit donc par l'usage des marques de la deuxième personne du singulier, de l'impératif, des modalités interrogatives ou exclamatives.

²⁸⁹ *NABOULSI, R. & LHOTE, E. op.cit.*

L'énoncé inachevé instigateur : l'enseignant formule un énoncé inachevé pour inciter les élèves à prendre la parole.

L'énoncé inachevé réacteur : l'enseignant réagit à un énoncé inachevé de l'élève par un énoncé du même type pour l'inviter à poursuivre et à trouver la réponse ou la formule appropriées.

A : un bon citoyen

P : il avait l'intention de devenir un honnête citoyen donc il a essayé de travailler n'est-ce pas ? mais quand il est sorti de la prison qu'est-ce qu'on lui a donné ?

A : un passeport jaune

P : très bien un passeport jaune + où on a écrit ?

A : forçat libéré

P : forçat libéré + bon forçat libéré + est-ce que tout le monde accepte de l'aider ?

A : non la société a rejeté

A A: XXX

P : levez le doigt

A : madame + il est + il a été marginalisé par la société

P : très bien donc il a été marginalisé voir rejeté hein rejeté par la société +oui

Nous remarquons, à travers cet extrait, que l'enseignante recourt à la reprise des propos de l'élève qui prend la parole. Or, ce procédé didactique peut parfois être extrêmement utile dans la mesure où il permet de faire, pour ainsi dire, d'une pierre plusieurs coups. Ainsi, d'une part, il met en valeur la participation de l'apprenant en mieux diffusant son énoncé auprès de ses pairs et, d'autre part, il incite ces derniers à intervenir, par esprit d'émulation, pour l'achever ou le commenter.

Cette reprise signée par l'enseignante est souvent suivie d'une reformulation. Il s'agit d'exprimer autrement ce que le premier locuteur a dit. Ce procédé participe à la clarification des propos de l'intervenant, mais aussi à l'enrichissement du répertoire linguistique des apprenants, car l'enseignante saisit cette opportunité offerte par l'élève pour proposer des synonymes et des expressions équivalentes susceptibles d'exprimer un même état ou une situation similaire ou comparable.

2.3.4.3 Cours 3. Une posture de contrôle et d'enseignement

La première intervention de l'enseignante consiste à redresser la prononciation et l'articulation des mots du texte pendant la lecture. Ainsi, à chaque fois qu'un élève lit le texte, l'enseignante intervient pour corriger. Pour elle, il s'agit d'un moyen de les aider à améliorer l'oralisation des textes.

Par ailleurs, pour accompagner ses élèves dans le processus de compréhension du texte-support ou de certains mots difficiles et incompréhensibles pour eux, cette enseignante recourt fréquemment à l'exemplification.

Observons les extraits suivants :

Extrait 1 :

Ça veut dire qui n'est pas clair ? Donnez-moi un exemple de regard louche + Entre vous des camarades de classe vous avez qqn qui a un regard louche ?

NON

NON par exemple vous voyez une personne et vous dites ah celui-là a le regard louche + personne qui est capable de faire du mal qui est capable par exemple de vous nuire de trahir d'être malhonnête d'être pas sincère avec vous donc il a un regard louche + qu'est-ce qu'il a d'autre ce personnage

Extrait 2 :

Dites-moi ce que veut dire un rire amer + il rit + normalement il doit être joyeux mais au lieu + alors est-ce que amer veut dire qu'il est joyeux ? + vous savez ce que c'est que amer quelque chose qui peut être amer + normalement on le dit pour quelque chose qu'on goutte
XXX

Antibiotique

Certains antibiotiques sont amers + alors laissez les antibiotiques on n'a pas tous goûté donnez-moi quelque chose qui quand on goutte elle est parfois amère + Vous connaissez les

amandes les amandes ++ llouz + vous connaissez + alors est-ce que toutes les amandes sont douces

Extrait 3 :

Non

Alors il y a des amandes qui sont amères donc c'est un mauvais goût de l'amertume qu'on a dans la bouche alors ça ça se dit pour le goût maintenant il a dit un sourire qui est amer comment vous trouvez ce sourire ? +++ alors amer alors d'abord un sourire ça peut être de quoi ?

Attends + j'étais pâle et mes cheveux se dressaient + qu'est-ce que ça vous rappelle le fait que j'étais pâle un personnage qui était pâle lorsqu'il était au milieu de la pièce rappelez-vous ! être pâle ça exprime un ?

Un sentiment

Sentiment quel sentiment ?

Souffrir

la souffrance oui mais lalla Zoubida lorsqu'elle a entendu l'arrivée d'un messager elle avait peur qu'il lui demande de l'argent donc c'était la peur + attends le fait d'avoir le visage pâle + on a trois façons d'exprimer un sentiment là c'est quoi ?

manifestation physique

c'est une manifestation physique de la peur c'est le corps bien sûr qui manifeste sa peur en devenant pâle+ vous révisiez+ attends il a dit aussi qu'il a + alors + mes cheveux se dressaient vous vous rappelez XXX est-ce que les cheveux se dressent effectivement ?

non

c'est une façon de montrer qu'il a très :: très peur ça aussi c'est une manifestation physique de d'un sentiment de peur donc nous avons deux manifestations physiques de la peur pour montrer que + effectivement notre condamné il a peur face à cet homme + vas-y !

Dans ces extraits, nous repérons trois manières d'exemplifier :

Le premier exemple donné par l'enseignante est celui de la personne qui a le regard louche et qui inspirerait de l'appréhension. L'enseignante donne cet exemple pour rapprocher les apprenants de la figure du friache qui inspire au narrateur peur et méfiance. Toutefois, l'enseignante n'aide pas les apprenants à distinguer le sens propre du mot de son sens figuré ; ce qui pourrait générer une méprise chez les apprenants, car elle leur propose directement le sens figuré, sans s'assurer qu'ils connaissent d'abord le sens propre du mot. Ainsi, nous ne pouvons pas considérer la première réponse collective des apprenants comme une preuve de la compréhension du sens du mot, étant donné que l'enseignante a assorti sa première question d'une intonation incitative qui oriente les apprenants vers la réponse attendue.

Le deuxième exemple sert à élucider le sens du mot « amer ». Nous remarquons que l'enseignante tente dans un premier temps d'impliquer les apprenants dans le processus explicatif puis revient vite à sa posture dirigiste. Quand un élève propose « Antibiotique » en guise d'illustration du goût amer, l'enseignante juge que les apprenants ne connaissent pas tous le goût d'un antibiotique et propose un autre exemple, celui des « amandes amères », en se servant de l'alternance codique (Ilouz). Pour autant, le sens littéral du mot « amer » n'a pas permis de faire émerger la connotation que nous retrouvons dans l'expression « un sourire amer », laquelle pouvait déclencher une séquence interactionnelle autour de l'origine de cet état d'âme dysphorique du personnage.

Le troisième exemple est tiré d'une œuvre déjà étudiée en classe. Il s'agit précisément de reconnaître les manifestations physiques d'un sentiment, la peur en l'occurrence, tel qu'ils l'avaient identifié et étudié chez le personnage de Lalla Zoubida de *La Boite à merveilles*²⁹⁰.

Si l'exemple sert à établir un rapprochement qui aide les apprenants à saisir le sens d'un mot, nous ne pouvons tout de même ne pas remarquer que les tours de parole de l'enseignante sont trop longs et nombreux : ils s'étalent sur une durée assez conséquente. En contrepartie, les apprenants réagissent à peine pour répondre à l'interpellation de l'enseignante qui, de temps à autre, cherche à s'assurer que ceux-ci comprennent ce qu'elle dit et qu'ils ne décrochent pas.

²⁹⁰ SEFRIQUI, A. (1954). *La Boîte à merveilles*. Paris : éditions du Seuil.
C'est un roman autobiographique qui figure dans les programmes de la 1^{ère} année du baccalauréat au Maroc.

Par ailleurs, l'exemple qui suit est une sorte de rapprochement entre deux cultures différentes. Ainsi, pour les besoins d'explication de l'expression « faire la roue », l'enseignante évoque le spectacle de Oulad Sidi Ahmed OuMoussa²⁹¹, des troupes folkloriques marocaines célèbres pour leur spectacles acrobatiques joués devant un public admirateur qui leur fait don gracieusement de quelques pièces. L'enseignante se sert de cet archétype connu des apprenants pour expliquer l'activité de l'enfant à travers laquelle il collecte quelques pièces pour subsister.

P : qu'est-ce que ça veut dire faire la roue ? + faire la roue c'est rouler sur sa tête + vous connaissez les garçons par exemple f les foires les garçons qu'on appelle *hmad ou moussa* les gens qui font les roulades + ils font les roulades et les spectateurs et les gens leur jettent une pièce normalement à la fin du spectacle on leur jette une pièce + donc lui à six ans parce que son père a été exécuté et il n'avait pas de mère lui pour gagner sa vie sur les rues sur les routes il gagnait sa vie par la roue ça veut dire il faisait la roue et les gens lui jetait une pièce bien sûr pour pouvoir vivre + bien

Le niveau de langue utilisé par le personnage-narrateur est argotique. Par conséquent, le texte comprend de nombreux mots difficiles à assimiler. Observons les exemples suivants :

Extrait 1 :

P : [...] donc regardez on va trouver plusieurs expressions Il faut les comprendre alors il a dit « charlot a pris la peine un jour de lui attacher sa cravate » c'est-à-dire regardez lui il va être notre condamné il va être exécuté par la guillotine + celui-là on va pas l'exécuter par la guillotine euh son père pas lui on l'a exécuté par la corde et comme la corde on la passe dans le cou c'est comme si on lui a mis une cravate mais réellement ce n'est pas une cravate donc il compare la corde de la potence à une cravate

²⁹¹Oulad Sidi Ahmed ou Moussa désigne des troupes d'artistes de rue du sud du Maroc. Elles portent le nom d'un personnage reconnu comme le patron de la catégorie. Celui-ci était un mystique berbère et un défenseur de la paix entre arabes et berbères. Il est né vers 1460 chez les Ida Ousemlal dans l'Anti Atlas et décédé vers 1560. Un mausolée et une zaouïa sont édifiés après sa mort en son nom dans la région de Tiznit. Ils sont devenus un lieu de pèlerinage ou se tient également chaque année un moussem est célébré chaque année.

Extrait 2 :

(Lecture effectuée par une élève)

P : la potence c'est exécuter par la corde + vas-y

(lecture)

P : stop + alors ici on a ++ vas-y pardon continue

Lecture

P : mes louches ça veut dire les mains + voi ::là

Lecture

P : alors j'explique + à neuf je commençais à me servir de mes louches ça veut dire de ses mains ...

Sachant que ses élèves sont incapables de comprendre le sens des mots argotiques du texte, l'enseignante se lance dans un exercice d'explication sans même avoir la présence d'esprit d'interroger les apprenants sur la signification de ces mots. Une question s'impose à cet égard : cette explication des mots argotiques est-elle vraiment indispensable pour la compréhension du texte ?

L'alternance codique est un autre moyen dont se sert l'enseignante pour décrire la situation des deux condamnés : le récidiviste expert de brigandage et de meurtre et le raffiné qui vient de subir, contrairement à toute attente, une condamnation à mort.

P : Il est cultivé il a obtenu la lampe et le papier pour écrire ++ alors si ce personnage parle argot c'est que probablement c'est un ?

A : prisonnier

P : c'est un prisonnier mais notre condamné est lui aussi un prisonnier !

A : l'autre Il a déjà fait la prison

P : Il a DEJA connu la prison + ça veut dire que ...

A : il est ancien

P : il est ancien dans le XXX voilà (comme on dit en arabe M7absi 3ti9 + dyalna jdid 3ad taywllf)

A vrai dire, l'alternance codique dans cet extrait n'a pas pour but d'expliquer quelque chose que les apprenants n'ont pas compris, mais plutôt de les rassurer et de les rapprocher de l'univers du texte ; c'est comme pour signifier que cet univers n'est pas tout à fait coupé de l'environnement et de la culture des apprenants et que ces types humains, personnages de l'œuvre, peuvent ressembler à des personnes qui existent dans leur propre société.

L'enseignante nous affirme à cet égard qu'elle recourt à l'alternance codique de temps à autre pour enrôler les apprenants et les amener à comparer leur culture et leur environnement à ceux des textes étudiés en classe. Cette comparaison, dit-elle, aboutit soit à des rapprochements et similitudes lorsqu'il s'agit de phénomènes à caractère universel, soit à la prise de conscience des écarts et des différences, quand il s'agit de découvrir des phénomènes spécifiques de la langue et de la culture des textes étudiés.

2.3.4.4 Cours 4. Une posture de contrôle et d'accompagnement

Parmi les moyens que cette enseignante utilise pour aider ses élèves et faire aboutir les enseignements-apprentissages, nous citerons le recours fréquent au texte. L'enseignante s'en sert pour attirer l'attention des élèves sur la relation étroite entre le personnage du friache et le langage, ou plutôt le niveau de langue qu'il emploie. Cette confrontation entre une idée avancée ou proposée par un élève et le texte support de lecture permet aux apprenants de saisir une idée, de comprendre une notion et d'identifier de manière explicite une question donnée. L'exemple suivant illustre parfaitement cette situation que l'on peut considérer comme une forme d'étayage :

P : [...] combien de temps reste-t-il pour que notre personnage soit exécuté ?

A : six heures

P : six heures qu'est-ce qui vous a permis de dire cela ? ++oui ?

A : cela veut dire que le taule jouera avec ma sorbone dans six semaines comme il va faire avec ta tranche dans six heures+

P : votre camarade me dit qu'il lui reste six heures à vivre + le taule + faire de la taule
c'est faire ?

A : Prison

P : qui va s'occuper de la tête du personnage ?

A : le taule +le bourreau

P : très bien c'est le bourreau

Cet extrait montre que l'enseignante recourt à plusieurs procédés incitatifs en vue de mobiliser les apprenants et de leur donner l'occasion de prendre la parole en classe. Parmi ces procédés, nous avons repéré les énoncés elliptiques ou inachevés qui appellent l'achèvement interactif. Il s'agit en l'occurrence d'une manière de gérer l'interaction, qui consiste à entamer une piste de recherche et à inciter les interlocuteurs à se l'approprier, à y participer et à achever l'idée proposée par le premier locuteur. Des fois, l'énoncé inachevé ne permet pas de débloquent la situation comme nous le remarquons dans cet exemple :

A : un marquis ?

P : qu'est-ce qu'un marquis ? ++ on peut être un marquis on peut être un ?? ++ vous n'avez pas cherché ? ++ tout à l'heure on a parlé de la redingote et qui porte une redingote ? + c'est un bourgeois alors le friache a pensé que notre personnage était un marquis alors marquis ça rejoint la redingote++ alors un marquis une marquise un comte une comtesse euh :

A : c'est des nobles

P : ce sont des nobles + ce sont des titres de noblesse très : bien

Quoi qu'il en soit, l'énoncé inachevé est un procédé de sollicitation qui est fréquemment utilisé par cette enseignante qui tient à engager ses apprenants et qui se veut patiente en attendant qu'ils réussissent par eux-mêmes à formuler l'énoncé attendu ou adéquat ou en choisissant un autre procédé d'étayage, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessus.

Par ailleurs, l'enseignante incite et amène l'apprenant qui prend la parole à expliciter et à verbaliser ses pensées. Ainsi, au lieu de se contenter d'une réponse à sa question initiale, elle enchaîne l'interaction avec un ensemble de questions qui ont pour but d'amener l'élève à prendre davantage la parole et de l'aider à extérioriser ses idées.

P : votre camarade dit que le friauche est indifférent il est indifférent par rapport à quoi ?

A : à son exécution

P : à son exécution + même s'il va être exécuté après six semaines il rit ++ oui + quelqu'un d'autre ?

A : sa façon de parler

P : sa façon de parler vous a étonné ? pourquoi ?

A : parce qu'il parle argot

P : il parle argot et qu'est-ce qui est étonnant en cela ?

A : c'est normal

P : tu n'as pas aimé ? + c'est cela ?

A : Il est différent

P : Il est différent de qui ?

A : de l'autre condamné

P : d'accord je vais marquer cela +++ donc votre camarade a dit que le friauche est indifférent à son propre sort et toi tu dis qu'il est différent du personnage principal + je vous invite à commenter ces deux réactions de vos camarades ++ oui ?

A : madame c'est le condamné personnage principal qui est différent de l'autre prisonnier car tous les autres prisonniers parlent argot et lui il parle euh :

P : très bien+ vous avez écouté ce qu'a dit votre camarade ?

A : oui

AA : oui

P : donc c'est notre personnage principal qui est différent de tous les autres parce que tous les prisonniers parlent ?

AA : Argot

Les reprises sont aussi un moyen d'étayage assez fréquent dans la séance de classe enregistrée avec Amal. Cette dernière reprend en effet les énoncés des apprenants sans les modifier. Or, cette pratique a différents rôles, d'après ce que nous venons de constater. Il s'agit des fois d'attirer l'attention du locuteur et de lui laisser le temps de corriger ou de rectifier son énoncé. D'autres fois, ce geste d'étayage permet d'insister, de faire écouter et d'inciter les pairs à réagir. C'est encore un moyen de donner du temps aux élèves pour qu'ils réfléchissent avant de se manifester par une prise de parole. Les répétitions peuvent aussi être interprétées comme des stratégies d'occupation du temps de parole, qui aident l'apprenant à structurer mentalement l'énoncé qu'il produit. La transcription de la séance filmée regorge de ce type de reprises.

La reformulation tient lieu, elle aussi, de procédé servant à apporter de l'aide aux apprenants afin qu'ils puissent interagir de manière appropriée et efficace ; l'enseignante reprend l'énoncé de l'apprenant en introduisant des modifications. Dans ce cas, la reformulation aboutit à un énoncé enrichi ou adapté au niveau des apprenants. Toutefois, l'enseignante respecte la zone proximale de progression de ses élèves, car tout en leur proposant des éléments nouveaux, elle veille à ce que ces éléments soient compréhensibles pour eux, et ce en les intégrant dans un contexte qui favorise leur élucidation et compréhension.

P : il lui reste combien de temps à vivre ?

A : six semaines

P : qu'est-ce qu'on fait pendant ces six semaines ?

A : révision du premier jugement

P : c'est le pourvoi en cassation + se pourvoir en cassation

Les corrections constituent un autre moyen qui participe à l'acquisition d'une langue correcte et expressive et d'une pensée rigoureuse. En observant ce cours, nous nous rendons compte que ces corrections ne sont presque jamais directes ou brutales. Bien au contraire,

l'enseignante s'abstient d'intervenir directement et choisit plutôt de soumettre les propositions émises par l'apprenant qui prend la parole à ses camarades qui se trouvent, dès lors, appelés à commenter, à corriger et à rectifier.

Le but de cette opération est de saisir ces occasions pour en faire un lieu d'apprentissage collectif et fructueux. Il est question également de dédramatiser l'erreur qui est traitée de manière souple et participative sans culpabiliser ou humilier l'apprenant qui se méprend. A ce propos l'enseignante affirme :

« Je m'abstiens généralement de sanctionner brutalement l'élève qui se trompe, car cela l'empêche comme il empêche les autres de participer à l'activité de peur d'être humiliés ou sous-estimés devant leur camarades et au regard de leur professeur. Ce sont des adolescents assez sensibles et préoccupés par leur image, de même qu'ils ont besoin d'évoluer dans le dialogue et la tolérance. Je tiens à leur accorder le droit de progresser en douceur. Ils n'ont pas le même rythme d'apprentissage, les mêmes prédispositions et endurance. Une classe est forcément hétérogène et je fais de mon mieux de n'exclure personne sinon les relations deviennent venimeuses et l'apprentissage stérile. Vous les voyez là ils travaillent à l'aise et ont du plaisir à participer à l'interaction ».

Tout en étant une bonne formule au service de l'étayage, les corrections peuvent façonner positivement ou négativement l'atmosphère en fonction de la manière dont elles sont entreprises.

Parallèlement à ces procédés et pratiques, il existe d'autres dispositifs qui participent à l'étayage. Nous citerons particulièrement la variation prosodique de l'intonation et la voix utilisée par l'enseignante qui cherche à stimuler, à encourager, à rassurer et à corriger, tout en maintenant l'attention et la curiosité des apprenants.

Les gestes d'étayage

	Cours 1 Enseignante Nadia	Cours 2 Enseignante Hafida	Cours 3 Enseignante Maha	Cours 4 Enseignante Amal
	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipation des difficultés lexicales : explication systématique des mots du texte - Passage de la question ouverte à la question semi-ouverte ou fermée - Usage des gestes et mimiques - Production de l'énoncé inachevé : achèvement interactif - Variation prosodique de l'intonation - Investissement maximal et sur-étayage 	<ul style="list-style-type: none"> - Accorder le temps suffisant - Reformulations et relances - Achèvements interactifs effectués par plusieurs élèves - Faire faire, faire dire aux apprenants - Dosage de l'étayage et de l'investissement de l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante corrige la prononciation - Elle explique tous les mots difficiles - Elle exemplifie - Elle renvoie à la source de l'information, indique la ligne - Elle renvoie les élèves à des situations similaires à celles rencontrées dans l'extrait 	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontation des propositions des apprenants avec le texte-support - Énoncés elliptiques et inachevés qui appellent l'achèvement interactif - Demandes d'explicitation et de verbalisation adressée aux apprenants - Questions ouvertes et semi-ouvertes - Reprises - Reformulations - Corrections
	<ul style="list-style-type: none"> - Les questions fermées et la centration sur le texte - Les questions ouvertes et la réflexion autour du texte - L'anticipation des difficultés et la résolution des problèmes (expliquer les mots du texte, poser une question et y répondre ...) - L'énoncé inachevé et elliptique et les achèvements interactifs - Les reprises et les reformulations - La variation prosodique - Les gestes et mimiques - Les corrections, faites par l'enseignant ou par les pairs - La demande de verbalisation - Le sur-étayage et son impact sur l'interaction 			

2.3.4.1 Les gestes d'étayage : vers une synthèse

En vue d'amener leurs élèves à effectuer les tâches qui leur incombent et de les aider à réaliser les apprentissages prévus pour cette activité de lecture, les enseignantes usent de différentes démarches.

Certaines de ces démarches et pratiques se révèlent très favorables dans la mesure où elles aident, de manière efficace, les apprenants à réaliser les tâches qui sont les leurs, à savoir s'exprimer autour du texte et interagir en classe. D'autres, en revanche, se dressent comme un véritable obstacle devant l'apprentissage, même quand elles semblent participer à sa réalisation.

La majorité des tours de parole des enseignantes prennent la forme d'une question. C'est donc à travers un ensemble d'interrogations que celles-ci conduisent les apprenants à travailler sur le texte-support ou à exprimer ce que ce dernier leur suggère comme impressions ou idées. Or, la nature des questions que les enseignantes choisissent de poser aux apprenants révèlent le travail que celles-ci leur font faire ainsi que la marge de liberté et l'espace de parole qu'elles leur dédient pour qu'ils s'expriment.

Nous constatons, à cet égard, que les questions fermées cadrent étroitement le travail sur le texte, orientent davantage les apprenants vers des pistes précises et délimitées et restreignent, de ce fait, la marge d'erreur et d'imprécision. Toutefois, elles n'aident pas les apprenants à dépasser la paraphrase du texte et le repérage d'indices pour s'engager dans une hypothèse de lecture, exprimer leurs points de vue concernant un aspect important ou clivant du texte ou encore avancer une idée originale. Quand elles sont moins fermées et bien formulées, ces questions s'avèrent, en revanche, de bons procédés heuristiques qui incitent les apprenants à réfléchir et à s'exprimer et les amènent, de surcroît, à développer différentes capacités.

Afin de favoriser l'écoute et l'interaction, Hafida et Amal recourent très souvent aux reprises. Ce procédé, à la fois de tissage et d'étayage, qui consiste à redire les propos d'un intervenant, favorise sensiblement l'écoute et offre aux apprenants un temps de réflexion. Parfois, ces reprises sont suivies de reformulations de la part des enseignantes, et ce en vue d'apporter une correction ou tout simplement d'enrichir les propos de l'apprenant. D'autres fois, ces enseignantes laissent aux élèves eux-mêmes le soin de rectifier, de corriger ou d'enrichir leurs réponses. Une telle manière de procéder paraît aider les apprenants à interagir et à construire de fil en aiguille l'activité de classe.

Quand parfois l'enseignant veut amener les apprenants à répondre rapidement, il produit un énoncé inachevé, stimulant ainsi l'interaction, qui s'enchaîne parfois à travers des hétéro-achèvements. Or, quoiqu'ils donnent l'impression du désordre et de l'éparpillement, ces derniers sont en réalité favorables à l'apprentissage, puisqu'ils impliquent les plus réticents et les moins performants qui ont tendance à éviter de prendre individuellement la parole.

Un autre procédé permet de débloquer la situation quand il semble que les apprenants sont incapables de donner une réponse à la question posée : les gestes et les mimiques. Il s'agit, en effet, d'un mode de communication non verbal fondé sur les principes d'évocation et de suggestion qui permettent de stimuler la pensée et l'imagination de l'apprenant au lieu de lui livrer facilement la réponse. Cependant, quand ce procédé consiste à expliquer un mot sans qu'aucune formulation linguistique s'en suive, il devient dans ce cas insignifiant et stérile car, en classe de langue, le but est de s'exprimer verbalement, le non-verbal ne pouvant être qu'un procédé d'appoint et non un substitut à la parole.

Dans le cadre des stratégies d'aide à la compréhension du texte-support, certaines enseignantes, en particulier Nadia, formulent des questions et « décochent » tout de suite la réponse attendue ou se mettent à lire le texte et à expliquer les mots qui, selon elles, entravent la compréhension du sens par les élèves. A l'épreuve de l'observation, nous découvrons qu'il s'agit là de formes de sur-étayage qui obstruent le développement des capacités langagières des élèves, puisqu'ils les dispensent d'un travail qu'ils sont censés absolument réaliser, à savoir réfléchir et s'exprimer.

Globalement, nous remarquons que ce sont les enseignantes qui proposent leur aide et accompagnent étroitement les apprenants qui n'expriment quasiment pas de demande ou de sollicitation dans ce sens. Ceci est valable pour toutes les séances enregistrées qui ne nous ont pas permis de relever des moments où la parole a cessé et où l'enseignante a été vraiment contrainte d'intervenir pour désamorcer la situation. Comment expliquer alors le travail d'anticipation des difficultés de la part des enseignantes ? Cette anticipation contribue-t-elle réellement à aider les apprenants à progresser ?

Par ailleurs, si le fait de posséder une bonne compétence linguistique est un avantage certain pour le lecteur en langue seconde ou étrangère, d'autres variables comme la connaissance des stratégies de lecture pourraient accélérer les apprentissages et améliorer leur qualité et leur efficacité.

2.3.5 Les savoirs visés

Aborder la question des savoirs visés dans le cadre de notre recherche nous conduit à considérer différents niveaux de savoirs en rapport avec de multiples types de compétences. Sachant que la mission assignée à l'enseignant consiste à faire acquérir et à développer chez l'apprenant des savoirs et des compétences d'ordre, à la fois, disciplinaire et transversal, nous tâcherons dans ce point de dégager les différents savoirs en circulation dans les classes visitées. Nous mettrons également l'accent sur les savoirs qui prédominent et les impacts des choix des enseignantes sur l'interaction et, par voie de conséquence, sur la qualité de l'enseignement-apprentissage du français dans ces classes.

Pour ne parler que de l'activité de lecture, nous nous référons encore une fois aux travaux de F. Cicurel, qui aborde la question de la « trifocalisation »²⁹². Il s'agit pour nous, en effet, de considérer les différents pôles de savoirs vers lesquels s'oriente l'action enseignante en classe de langue, qui sont au nombre de trois :

- Centration sur le support (savoirs textuels) ;
- Centration sur le code (savoirs métalinguistiques) ;
- Centration sur la relation entre les participants et le déroulement interactionnel des activités de classe (savoir-être et savoir-faire).

2.3.5.1 Centration sur le texte-support

Il nous paraît tout à fait légitime que le texte soumis à l'étude en activité de lecture soit un élément central du travail de classe. Ceci dit, de point de vue analytique, nous sommes en droit de nous interroger sur la place qu'il occupe, les fonctions qui lui sont associées et la nature de l'exploitation qu'en font les enseignantes.

²⁹² Bange parle plutôt de la bifocalisation qu'il définit comme suit : « La bifocalisation, c'est une vigilance accrue du contrôle métadiscursif et métalinguistique au service de la réalisation des buts de communication [...] tant en production qu'en compréhension. Cette vigilance s'exerce par des procédés de self-monitoring (par ex. des autocorrections) et de monitoring interactif (par des séquences de reformulation, des demandes de clarification) dont il conviendrait de faire l'inventaire et qui ont la même fonction : assurer la coordination dans la construction du sens. »

Bange, P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor4*,

L'observation des différents films de classe atteste, en effet, d'une centration importante sur le texte-support. Il s'agit pour les enseignantes de restituer son contenu et de souligner sa pertinence par rapport à la thèse défendue par Victor Hugo. Dans cette perspective, leur souci premier est de focaliser l'attention sur les contenus et d'amener les apprenants à comprendre le sens du texte comme si ce dernier n'en recélait qu'un seul. Les enseignantes procèdent par une explication des mots et une reformulation des contenus avec d'autres mots qui diraient la même chose que l'auteur. Cela est très dominant dans la classe de Nadia, mais aussi dans celle de Maha qui ajoute à cette centration sur le contenu du texte, une focalisation sur les instances narratives ; ce qui exprime manifestement une tendance quelque peu techniciste²⁹³. Cette propension à l'utilisation du jargon est également présente dans les autres classes visitées, mais dans des proportions moindres.

Un tel constat nous permet de déduire que le travail des enseignantes participe d'une vision de la lecture, que nous pouvons qualifier de traditionaliste, consistant à restituer le plus fidèlement possible les idées de l'auteur en procédant à des relevés et des repérages. Autrement dit, il s'agit d'un travail qui s'apparente à de la paraphrase. Or, cette dernière est généralement considérée, aussi bien dans les nouvelles approches du texte littéraire que dans les méthodologies modernes d'enseignement-apprentissage de la lecture, comme un exercice stérile qui ne rend pas justice au texte, et ce pour plusieurs raisons :

D'abord, on ne saurait tout simplement redire un texte mieux que par le truchement des mots et du style mêmes de son auteur. Ensuite, la paraphrase empêche de révéler la subjectivité, la personnalité et la pensée de l'élève-lecteur. Enfin, ce procédé de reformulation favorise peu l'interaction horizontale en classe vu que tous les participants s'accordent sur un seul sens du texte, celui qui y serait inscrit par l'auteur, et sur une seule vision du monde, celle prétendument adoptée par ce même auteur.

En commentant ce constat, nous nous référons aux théories de la lecture et de la littérature telles que nous les avons découvertes à travers des ouvrages célèbres parus durant les trois dernières décennies et qui portent principalement sur l'acte de la lecture, les modes de lecture et le statut et rôle(s) du sujet lecteur.

²⁹³ Les propos tenus par l'enseignante Maha, dans ses déclarations précédentes, le confirment.

Ceci dit, ce dont nous parlons dans le cadre de notre recherche correspond à une configuration lectoriale d'une tout autre nature, et qui nécessite, nous semble-t-il, un travail conséquent de contextualisation des approches théoriques de la lecture que nous avons apprises. Il s'agit précisément du lecteur que nous observons en classe : un jeune apprenant du cycle Secondaire Qualifiant en contexte marocain. Dans quelle mesure pouvons-nous alors assimiler ce lecteur au lecteur empirique d'Umberto Eco, de Michel Picard, de Vincent Jouve ou encore de Hans-Robert Jauss et Wolfgang Iser ?

Notons aussi que ces mêmes théories littéraires portent sur la lecture en langue maternelle alors que, pour notre cas, il s'agit d'un rapport différent au texte dans toutes ses dimensions, en particulier linguistiques et culturelles.

Ces deux écarts étant soulevés, nous nous demandons alors si la paraphrase n'aurait aucune vertu en classe de langue étrangère. Ne permet-elle pas, au moins, à des apprenants, qui ont rarement l'occasion de le faire, de s'exprimer en langue étrangère ; ce qui revient à formuler, via des entraînements et des exercices spécifiques, des énoncés corrects et compréhensibles.

La centration sur le texte nous amène enfin à conclure que le texte-support, dans la majorité des classes visitées, est avant tout un objet d'étude et d'analyse, voire une fin en soi et non pas un moyen qui permet à l'apprenant d'exprimer ses idées et ses points de vue, tout en construisant et en développant différentes capacités et compétences linguistiques, discursives et communicatives.

Nous rappelons, à ce propos, une nette contradiction entre, d'un côté, les déclarations de la majorité des enseignants interrogés par questionnaire, qui affirment que le texte n'est pas une fin en soi mais plutôt un prétexte pour s'exprimer et interagir et, de l'autre, la réalité des classes visitées dans lesquelles le texte-support reste un objet d'étude central.

2.3.5.2 Centration sur le code

Le code est également une préoccupation majeure des enseignantes qui est coextensive à l'intérêt porté au texte-support. Il renvoie généralement à la langue en circulation en classe qui assure l'interaction et l'enseignement-apprentissage. Il convient de rappeler à ce propos qu'en classe de français langue étrangère, la langue française est non seulement un moyen

de communication et de médiation, mais aussi et surtout un objet d'apprentissage. Ainsi, toute activité est « tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications... »²⁹⁴

Les interventions énumérées ci-dessus sont évidemment présentes dans les classes visitées, mais ce sont surtout les enseignantes qui les prennent en charge. Les apprenants, quant à eux, sont réduits à utiliser la langue de manière plutôt rudimentaire et fragmentée et leurs tours de parole sont surtout réactifs, courts et insérés entre deux tours de parole de l'enseignante. Autrement dit, la prise d'initiative pour penser, s'exprimer et agir est quasiment absente, à l'exception de quelques apprenants des classes de Amal et de Hafida.

Quelques-uns des facteurs qui résident derrière cette posture ont déjà été expliqués plus haut. Pour les résumer, nous dirons qu'il s'agit, d'une part, de la rareté des gestes d' enrôlement efficaces et des gestes de dévolution²⁹⁵ nécessaires et, d'autre part, de « l'indigence linguistique » due, entre autres, à un échec patent en matière d'enseignement des langues au Maroc. En effet, de l'avis de plusieurs rapports d'évaluation²⁹⁶ récents, ce chantier ou tournant décisif pour l'avenir du pays a été malheureusement raté.

Par ailleurs, nous remarquons que la dimension métalinguistique est très manifeste dans les classes de Nadia et de Maha, à tel point que l'explication du code devient une préoccupation primordiale. Ainsi, de nombreux tours de parole de ces deux enseignantes sont consacrés à l'explication des mots difficiles. Les savoirs lexicaux et encyclopédiques occupent donc une grande part du travail sur le code. Les enseignantes tiennent à ce que le sens des mots soit clair pour amener les apprenants à comprendre le texte.

²⁹⁴ CICUREL, F. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/801>

²⁹⁵ Selon G. Brousseau, la dévolution désigne cet « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » BROUSSEAU, G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, 7.2, Grenoble, La Pensée sauvage.

²⁹⁶ Dans le rapport qui clôture son mandat (1999-2004), la COSEF (Commission spéciale éducation-formation) a officiellement relié la « crise de l'école » à l'incohérence linguistique scolaire.

Dans l'étude PIRLS 2011, qui mesure la performance des apprenants marocains en lecture, le Maroc occupait la dernière place avec un score de 310 points et un écart de -190 points sur la moyenne internationale. Un résultat très décevant et alarmant.

Manifestement, cette tendance à l'hyper-explication des mots trahit une conception quelque peu réductrice de la compréhension et des processus qui la sous-tendent et la favorisent. En effet, si l'on considère que le seul ou que le meilleur moyen de comprendre un texte est de recourir systématiquement à l'explication de tous les mots qu'il recèle, le processus de compréhension ne peut être en définitive que défaillant dans son ensemble. Il s'agit en plus d'un travail particulièrement chronophage, aussi bien en classe que hors-classe, alors que le but est d'amener l'apprenant à lire en autonomie. Ensuite, quand la séance se transforme en une série de définitions, l'apprenant se retrouve rebuté par le recours systématique au dictionnaire pour expliquer les mots du texte.

L'hyperexplication peut avoir au moins deux impacts négatifs sur le processus d'apprentissage de la langue en classe de français :

D'un côté, quand l'enseignant se met à expliquer les mots du texte, il dispense l'apprenant de faire l'effort de calculer leur sens à partir de leur contexte et d'apprendre, ce faisant, une bonne stratégie de lecture, qui le transforme progressivement en lecteur autonome.

De l'autre, cet accent mis sur le lexique peut conduire l'élève à considérer que le travail sur un texte devrait être exhaustif au lieu de lui apprendre à opérer des choix et à focaliser son attention sur les éléments les plus saillants et les plus importants. Au niveau de la didactisation des savoirs, le plus intéressant, nous semble-t-il, n'est pas de tout savoir ; ce qui est d'ailleurs impossible sur le plan pratique. Il s'agit plutôt de se concentrer sur les mots récurrents ou les mots-clés dont la méconnaissance peut enrayer l'accomplissement de l'activité de lecture.

En plus, ce travail ne peut que décourager l'apprenant qui, lorsqu'il est exposé à un texte dans lequel il est confronté à une panoplie de mots difficiles, finit par capituler et renoncer étant donné qu'il a été conditionné par le principe fallacieux de lecture selon lequel le premier et indispensable pas à franchir est de comprendre la totalité des mots du texte.

Les conséquences de cette démarche peuvent parfois être très graves pour l'apprenant. Ainsi, au lieu de doter ce dernier de compétences méthodologiques et opérationnelles susceptibles de l'ériger en lecteur autonome, nous renforçons chez lui la dépendance et le sentiment d'impuissance ou de dégoût.

Par ailleurs, si l'explication du code est un savoir visé important pour les deux enseignantes, la réalisation de cet objectif n'est pas toujours garantie, étant donné qu'elles n'ont pas toujours le temps et la présence d'esprit pour vérifier si les apprenants ont réellement appréhendé la signification du mot expliqué, surtout lorsqu'il s'agit de mots-clés indispensables à la compréhension de l'ensemble du passage abordé ou de l'œuvre étudiée. L'exemple suivant, extrait du cours de Nadia, illustre bien cette situation :

P : la sentence c'était quoi ? « c'était quand régnait la potence » ça veut dire comment son père a été tué ? comment ? le mode d'exécution c'est quoi il a été XX la guillotine ?

A : non

P : c'est quoi ?

A : XXX

P : c'est la pendai : c'est la pendaison + on dit que son père a été pendu ou bien le non c'est ++ pendaison d'accord ? allez c'était quand régnait la potence un autre mot argotique c'est quoi la potence c'est la pendaison ça veut dire à l'époque où son père était condamné à mort ça veut dire on exécutait pas les gens à la guillotine la pendaison

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

En dehors des savoirs lexicaux, les autres savoirs linguistiques sont légèrement abordés et font souvent l'objet d'un tissage à travers lequel les enseignantes rappellent des procédés ou faits de langue déjà étudiés. Observons l'extrait suivant :

le friache il parle quel langage ?

A : argotique

A : argotique

P : c'est quoi l'argot

A : c'est un langage des prisonniers

A : XXX

A : dévalorisante

A : le code

P : il est codifié d'accord + pourquoi codifié pourquoi codifié ?

..

P : pour que les autres ne comprennent pas mais également regardez les mots qu'il choisit euh comment sont-ils ? des mots ? comment ils sont ? soutenus ?

A : non

P : des mots comment ? très très relâchés vulgaires :: d'accord alors les phrases comment sont-elles ? est-ce qu'elles sont longues ?

A : non :: courtes

P : courtes

A travers cette séquence, l'enseignante amène les apprenants à identifier le niveau de langue utilisé par le personnage. Au fur et à mesure, elle le définit ou plutôt rappelle aux apprenants une définition qui aurait déjà fait l'objet d'un apprentissage antérieur. Ainsi, l'identification du niveau de langue du personnage est associée didactiquement à la reconnaissance de ses caractéristiques et de ses traits distinctifs. C'est ce que l'on peut considérer comme une forme de conceptualisation dont le but est que l'apprenant puisse repérer dans d'autres textes ou discours le niveau de langue employé.

Généralement, nous ne retrouvons que peu de séquences dédiées à la grammaire, à la stylistique ou à la phonétique. Nous pouvons dire que ces savoirs sont d'abord peu abordés dans les classes visitées et qu'ils sont ensuite présents de manière implicite. Il convient à cet effet de signaler que le contact visuel et auditif avec le texte-support ainsi que l'interaction orale qui se déroule en classe les véhiculent et participent à leur élucidation. Nous devons rappeler à cet égard qu'en matière d'acquisition et de maîtrise de langues étrangères, il existe deux courants diamétralement opposés :

- Le premier stipule que les savoirs et les compétences se développent à travers l'acquisition de règles explicites. Par conséquent, s'arrêter sur des questions de grammaire, de stylistique ou de sémantique nécessite que le phénomène à aborder soit clairement identifié, expliqué, commenté, corrigé, conceptualisé, réemployé, etc. La somme de ces acquisitions permet, selon ce courant de pensée, à l'apprenant de s'approprier les mécanismes de fonctionnement de la langue étrangère.
- Le second courant considère que c'est plutôt l'exposition à la langue écrite ou orale et la participation active à l'interaction communicative qui favorisent le développement des savoirs et des compétences en matière de langue étrangère. Toutes proportions gardées, il s'agit presque des mêmes conditions d'acquisition de la langue maternelle, qu'on apprend par contact direct et exercice permanent de la langue, dans différentes situations et divers contextes. Ce sont là des différences majeures par rapport à l'apprentissage et l'appropriation d'une langue étrangère qui, elle, est généralement apprise dans un contexte formel et restreint, dans le cadre de situations souvent artificielles et fictives.

Pour conclure ce point, nous dirons que la centration sur le code, observée dans les classes visitées, nous paraît compatible avec les déclarations des enseignants qui ont renseigné notre questionnaire. Ces enseignants affirment, majoritairement, que les compétences linguistiques sont placées en tête de leurs préoccupations. Ceci étant constaté, nous nous demandons si les dimensions linguistiques d'un texte sont réductibles à la seule explication du lexique.

2.3.5.3 Centration sur l'interaction

En classe de français, l'accent n'est pas mis sur les seuls actes d'enseignement et les supports de travail, mais il l'est aussi **sur l'interaction** qui se met en place et se tient entre les participants ainsi que son évolution.

Grâce aux observations que nous avons effectuées, nous avons pu constater que les interactions qui ont lieu en classe se déroulent selon un mode classique de conduite de l'interaction classique. En effet, la disposition frontale des participants place l'enseignante d'un côté et les apprenants de l'autre. Les échanges s'organisent généralement en dyade : question / réponse ou en triade : sollicitation/ réponse / réaction (Crahay, 1989, p.70). Ce sont des schémas prépondérants qui se reproduisent en boucle, plusieurs fois, pour faire évoluer l'interaction en classe. En plus, celle-ci demeure en grande partie, pour ne pas dire

exclusivement, verticale. En d'autres termes, loin de s'inscrire dans une dynamique collective, l'interaction en classe est plutôt bipolaire, puisque les apprenants interagissent surtout avec les enseignantes et rarement ou jamais avec les pairs.

En revanche, dans la classe de Amal, nous relevons une volonté de l'enseignante de dépasser ce rituel interactif, qui semble appartenir à un autre temps et à une autre culture éducative, pour provoquer les réactions des apprenants aux interventions de leurs camarades. Il est vrai que, même dans ce cas, l'enseignante demeure une médiatrice entre les deux apprenants, car c'est elle qui assure le relais entre eux.

Dans cette atmosphère positive, s'installent chez les apprenants des attitudes particulières comme l'écoute active de tous les participants, la réflexion et la mise en relation des différentes étapes de l'interaction. A l'opposé de cette atmosphère favorable, l'écoute dans les autres classes, en particulier celle de Maha et de Nadia, porte uniquement sur ce que dit l'enseignante.

Nous en déduisons que la manière dont les enseignantes gèrent les interactions de classe renvoie indirectement aux comportements et attitudes qu'elles cultivent chez les apprenants, volontairement ou involontairement.

Pour récapituler le point, nous dirons qu'une forte centration sur le texte-support et le code se dégage des classes de Nadia et Maha. En ce qui concerne la classe de Hafida, l'enseignante tente d'accorder une attention à ces mêmes dimensions, mais tient aussi à créer une interaction dynamique en classe. Enfin, pour Amal, nous pensons que l'interaction et le développement de compétences communicatives est un souci majeur de l'enseignante. Ainsi, même quand le code est clair et que l'apprenant qui intervient apporte une réponse à une question qu'elle pose, elle cherche néanmoins à prolonger la séquence interactive, soit en demandant à l'intervenant premier d'explicitier ses propos, soit en invitant les autres à réagir et à commenter. Cette manière de gérer l'interaction évite le décrochement et suscite l'implication de nombreux élèves. A l'opposé de cela, Nadia et Maha ont tendance à restreindre l'interaction et à confisquer les occasions de l'établir. Observons à ce propos la séquence suivante :

P : [...] comment il est ce sourire ?

A : une mauvaise sourire

P : un mauvais sourire + c'est-à-dire comment tu expliques ce mauvais sourire ?

A : XXX

P : ironie ? + non je pense pas qu'il est ironique mais ça montre que la personne de l'intérieur ... il est amer + c'est une personne qui n'est pas bien qui se trouve dans un mauvais état peut-être + comment dire ? + désespéré mais il fait semblant de faire sortir ce sourire mais c'est un sourire amer + bien alors quelle idée nous pouvons avoir de ce personnage + il a un regard louche donc il n'inspire pas confiance + amer ça veut dire un mauvais état dans un sale état dans un état de désespoir état de tristesse.

Au lieu de solliciter la participation des autres apprenants et de les inviter à commenter la proposition de leur camarade qui pense que le sourire du personnage traduit l'ironie, l'enseignante réagit elle-même aux propos de l'apprenant. De surcroît, au lieu de reprendre à son compte l'idée à peine esquissée par ce dernier en la développant, elle se lance plutôt dans un commentaire qui aurait pu être fait par les apprenants eux-mêmes. D'autres séquences similaires sont fréquentes dans le cours de Nadia et de Maha pour lesquelles l'initiation à l'interaction ne semble pas être un savoir ou une compétence prioritairement visés.

2.3.5.4 Lire un texte

Après avoir capitalisé, tout au long de son parcours scolaire, des centaines d'heures d'apprentissage de la lecture en français, l'élève du Secondaire Qualifiant doit avoir développé, en principe, une compétence de lecture-oralisation assez satisfaisante, sans failles même. Ce constat factuel, qui n'est pas dépourvu de bon sens, explique en grande partie l'attitude indignée des enseignantes par rapport aux apprenants qui sont incapables de déchiffrer un texte. Malgré tout, elles consacrent un moment pour la lecture du texte à voix haute et veillent à corriger les erreurs de diction et d'articulation, en vue d'améliorer les compétences d'élèves qui lisent mais qui se trompent de temps en temps.

Cependant, devant cette étrange situation, de nombreuses interrogations s'imposent. Quel traitement didactique réserver aux élèves qui ont un grand handicap à oraliser un texte ?

Comment l'enseignant peut-il les réintégrer dans le groupe et les impliquer dans les interactions de classe, dans le cadre des contraintes institutionnelles et didactiques de la classe de français en contexte marocain ? Dans quelle mesure l'absence de cette compétence influe-t-elle sur la compréhension et l'assimilation des textes étudiés ? Si on avait à choisir par ordre de priorité et d'urgence, quelles capacités et compétences devrait-on développer chez ces apprenants en classe de Secondaire Qualifiant ? Quels démarches et dispositifs faudrait-il mettre en œuvre et avec quelle répartition du volume horaire ?

Cette situation nous amène également à nous interroger sur les critères d'évaluation et de réussite dans les cycles précédents ? Dans les évaluations formatives, sommatives et certificatives au primaire et au collège, n'y aurait-t-il pas une marginalisation de la réception et de la production de l'oral par rapport à l'écrit ?

A vrai dire, la marge accordée à l'évaluation de l'oral, au Secondaire Qualifiant à titre d'exemple, est extrêmement réduite par rapport à l'écrit et ne constitue que 20% de la note générale ; ces 20% sont à leur tour réparties en plusieurs rubriques, à savoir la discipline et l'assiduité, la préparation des travaux hors-classe et la participation orale aux activités de classe ; le tout obéissant à une estimation approximative de la part de l'enseignant, puisqu'il n'existe pas nécessairement d'évaluation orale critériée permettant de vérifier l'acquisition des capacités et des compétences. Il s'agit plutôt d'une sorte d'évaluation normative qui dépend exclusivement du jugement de l'enseignant et du niveau général du groupe-classe²⁹⁷.

2.3.5.5 Apprendre des attitudes

Parmi les cours observés, nous avons repéré dans une seule classe, celle de Amal, une pratique particulière qui consiste à faire réfléchir les apprenants sur le phénomène abordé en classe et en établissant des rapports de comparaison et de corrélation avec leur propre environnement. Il s'agit aussi de les inciter à exprimer leurs attitudes, à les justifier, à les

²⁹⁷ Pour les deuxièmes années du baccalauréat sections internationales, une épreuve orale est programmée depuis 2015. Néanmoins, les conditions de son application sont difficiles à remplir. Il faudrait mobiliser les enseignants de français pendant plusieurs semaines pour préparer les documents et supports de l'épreuve et pour évaluer les apprenants. Le déroulement de ces épreuves provoque de grandes perturbations dans le calendrier des apprenants et celui des enseignants de plusieurs matières à la fois.

Nous avons contacté plusieurs enseignants à ce propos. Ils nous ont confié qu'ils n'exécutent pas les directives dictées par la note , par manque de concertation entre les enseignants de français d'un côté et par absence de coordination entre les enseignants et l'administration de l'autre, car il convient d'établir un calendrier spécial pour le mois de mai.

confronter et à les comparer. Cette manière de faire permet manifestement d'extraire l'apprenant de l'univers sémiotique clos du texte et de l'aider à prendre conscience de ses propres représentations et attitudes.

Ce constat rime parfaitement avec les résultats de l'enquête par questionnaire suivant lesquels les enseignants placent la construction des compétences d'ordre interculturel à la queue de leurs préoccupations. Même si les textes officiels stipulent une entrée par les valeurs, dont celles qui favorisent le dialogue des cultures, le partage, la tolérance, l'ouverture et le respect de l'altérité, il semble bien, d'après les données réelles que nous avons recueillies sur le terrain, que cette volonté institutionnelle n'a pas véritablement trouvé sa voie vers la concrétisation en classe de français. En nous fondant sur notre expérience de praticienne, nous pouvons expliquer ce hiatus entre le prescrit et le réalisé par le fait que, même quand ils sont conscients de cet enjeu majeur et du rôle prépondérant que devrait jouer l'école à ce niveau, les enseignants ne sont pas préparés à s'engager dans ces sentiers dont ils soupçonnent le caractère complexe et sinueux.

Par ailleurs, initier et éduquer à l'interculturel exigent en plus de la maîtrise des savoirs déclaratifs ou procéduraux que l'enseignant soit lui aussi, de par sa personne et sa sensibilité propre, convaincu de l'indéniable intérêt d'une éducation interculturelle. Il doit aussi être formé à accomplir cette exigeante mission en vertu de laquelle s'agit :

- d'un côté, de s'extraire de sa zone de confort, en prenant de l'altitude par rapport à son propre environnement, pour se projeter ailleurs, en dépit des contraintes et des obstacles culturels et éducatifs (clichés, stéréotypes, amalgames, généralisations abusives ...) qui empêchent de penser librement et lucidement ;

- de l'autre, de penser l'interculturel non seulement à l'échelle mondiale et universelle, mais aussi à l'échelle locale et nationale, eu égard à la diversité culturelle qui caractérise un pays comme le Maroc.

2.3.6 Des styles enseignants

Les gestes professionnels le style enseignant de Nadia

	Les gestes de pilotage	Les gestes d'atmosphère	Les gestes de tissage	Les gestes d'étayage
Les gestes professionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Interactions verbales initiées par l'enseignante : Elle propose le thème et oriente l'interaction - Rythme très accéléré et monotone - Monopolisation de la parole - Questions fermées - Souci extrême du temps - Absence de pause ou d'intervalles - Maintien de l'orientation - Interaction verticale <p>Application de la planification préalable</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosphère sous le contrôle de l'enseignante - Préservation des faces par l'évitement et la dispense - Relations intersubjectives non tendues - Faible implication des élèves décrocheurs - Tonalité sérieuse : focalisation sur les objets du savoir - Tonalité répétitive et ennuyeuse 	<ul style="list-style-type: none"> - En début de séance : l'enseignante annonce le travail à effectuer. - Tissage faible au cours de la séance. - Tissage pratiqué en fin de séance lorsque l'enseignante annonce une activité ultérieure : la production écrite à partir des arguments dégagés pendant cette activité de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipation des difficultés lexicales : explication systématique des mots du texte - Passage de la question ouverte à la question semi-ouverte ou fermée - Usage des gestes et mimiques - Production de l'énoncé inachevé : achèvement interactif - Variation prosodique de l'intonation <p>Investissement maximal et sur-étayage</p>
Les postures	<ul style="list-style-type: none"> - Pilotage très serré - Atmosphère très concentrée, attentive - Tissage faible - Sur-étayage <p style="text-align: center;">Posture de contrôle Posture d'enseignement</p>			
Le style enseignant	Transmissif			

Les gestes professionnels le style enseignant de Hafida

	Les gestes de pilotage	Les gestes d'atmosphère	Les gestes de tissage	Les gestes d'étayage
Les gestes professionnels	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante organise et gère les échanges - Cohérence des interactions - Patience et souplesse - Gestion efficace du temps : accélération et dilation suivant les besoins didactiques - Implication des apprenants - Interaction verticale <p>Application de la planification préalable</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosphère de coopération et de partage - Engagement des apprenants - Préservation des faces en assistant l'élève qui a besoin d'aide - Encouragements, incitation à la participation - Feed-back et appréciations positives - Tonalité sérieuse mais elle est loin d'être tendue ou ennuyeuse 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestes remarquables au début de la séance : rappellent le cadre général de l'histoire et l'évolution des faits, annonce l'objet et l'objectif de la séance - Lecture du support : rappeler, motiver - Mise en relation des différentes étapes du récit : récapitulation orale et traces écrites après chaque phase de travail 	<ul style="list-style-type: none"> - Accorder le temps suffisant - Reformulations et relances - Achèvements interactifs effectués par plusieurs élèves - Faire faire, faire dire aux apprenants - Dosage de l'étayage et de l'investissement de l'enseignante
Les postures	<ul style="list-style-type: none"> - Pilotage synchronique, collectif et serré - Atmosphère concentrée et attentive - Liens entre les tâches - Etayage suffisant mais sans excès <p style="text-align: center;">Posture d'enseignement Posture d'accompagnement</p>			
Le style enseignant	Incitatif			

Les gestes professionnels le style enseignant de Maha

	Les gestes de pilotage	Les gestes d'atmosphère	Les gestes de tissage	Les gestes d'étayage
Les gestes professionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Interactions initiées et gérées par l'enseignante - Monopolisation de la parole par l'enseignante - Souci du temps et difficulté à le gérer - Pas de temps mort ni de ralentissement - Cohérence et cohésion des séquences de l'interaction - Interaction verticale - Application de la planification préalable 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement fortement transmissif qui aboutit à une atmosphère plate - Tonalité sérieuse et autoritaire - Interaction strictement verticale - Mutisme des apprenants (participation de quatre élèves sur trente) - Position haute et forte de l'enseignante avec quelques gestes d'entrainement assez rares et timides. - Atmosphère ennuyeuse et inquiétante 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en rapport de l'extrait étudié avec le reste de l'œuvre - Rappel des instances narratives et des indices du genre et du type de texte. - Rappel de quelques situations abordées dans les œuvres précédemment étudiées. <p>Récapitulation pendant et à la fin de la séance, effectuée par l'enseignante, suivie de traces écrites.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante corrige la prononciation - Elle explique tous les mots difficiles - Elle exemplifie - Elle renvoie à la source de l'information, indique la ligne - Elle renvoie les élèves à des situations similaires à celles rencontrées dans l'extrait
Les postures	<ul style="list-style-type: none"> - Pilotage très serré et uni-directif - Atmosphère hiérarchique, concentrée et très attentive - Tissage moyen - Sur-étayage <p style="text-align: center;">Posture de contrôle Posture d'enseignement-conceptualisation</p>			
Le style enseignant	Transmissif			

Les gestes professionnels le style enseignant de Amal

	Les gestes de pilotage	Les gestes d'atmosphère	Les gestes de tissage	Les gestes d'étayage
Les gestes professionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Les interactions sont souvent initiées par l'enseignante. - Présence de séquences interactionnelles initiées par les apprenants - Rythme adapté aux besoins des apprenants et aux besoins didactiques, il n'est ni accéléré ni monotone - L'enseignante provoque une interaction horizontale - Emergence de situations imprévues : micro-décisions 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation et enrôlement explicite des élèves et implicite à travers la valorisation de leurs interventions. - Engagement intellectuel, relationnel et affectif des participants à l'interaction, enseignante et apprenants - Mise en place d'une interaction horizontale : plusieurs apprenants participent à l'interaction de manière spontanée et décontractée - Atmosphère de partage coopération et de compétitivité 	<ul style="list-style-type: none"> - Tissage pratiqué en début de séance : situation de l'extrait dans l'œuvre - Rappel de phénomènes linguistiques étudiés dans d'autres chapitres. - Mise en relation des différentes phases de l'interaction : rappel des propositions des élèves - de nombreuses reprises au terme des séquences interactionnelles : récapituler et relancer - vérification des savoirs linguistiques : différentes figures de style et leurs effets. - Annonce d'une activité ultérieure : enquête et activité orale 	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontation des propositions des apprenants avec le texte-support - Enoncés elliptiques et inachevés qui appellent l'achèvement interactif - Demandes d'explicitation et de verbalisation adressée aux apprenants - Questions ouvertes et semi-ouvertes - Reprises - Reformulations Corrections
Les postures	<p>Une posture contingente : capacité d'agir circonstancielle « cela dépend de »</p> <p>Une posture d'enseignement / d'accompagnement</p> <p>Une posture réflexive</p>			
Le style enseignant	Incitatif			

2.3.7 Triangulation des résultats

Au terme de ce travail d'exploration du terrain, de collecte des données, de constitution du corpus, de description et d'analyse ainsi que d'interprétation des résultats à la lumière du cadre conceptuel que nous avons préalablement défini, nous devons procéder à l'exercice de triangulation ou de recoupement des données afin de souligner les principales conclusions auxquelles nous avons abouti.

En classe de français, dans le contexte marocain, la planification des apprentissages reste une opération qui pourrait prendre des formes et des configurations très disparates, en témoigne les réponses au questionnaire ainsi que l'observation des fiches préparation des enseignantes filmées. Si les enseignants s'accordent sur l'utilité d'anticiper le travail de la classe, la nature de cette action prévisionnelle, ses dimensions ainsi que la forme qu'elle prend semble appartenir à des routines que les enseignants s'habituent à exercer. Les ressources sur lesquelles ces derniers s'appuient sont multiples. Cependant, nous ne sommes pas sûre que les documents collectés soient soumis à un travail de didactisation et d'adaptation aux besoins réels des apprenants. De surcroît, les fiches observées démontrent une persistance de la pédagogie par objectif alors que la nouvelle réforme appelle à la mise en œuvre d'une approche par compétences qui place l'apprenant au centre de tout enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, si nous nous fions aux déclarations des enseignants, ces derniers semblent connaître et maîtriser les enjeux et les apports d'un enseignement qui s'appuie sur le texte littéraire, étant donné que les vertus linguistiques, culturelles et interculturelles de celui-ci sont indéniables. Or, les pratiques de classe révèlent des conceptions et des manières de faire qui ne permettent pas d'optimiser l'exploitation de ce support de façon à amener l'élève à développer des stratégies de compréhension et de lecture en autonomie. Parmi ces démarches, nous citerons la centration sur le code, l'explication systématique des mots difficiles du texte et les questions fermées. L'expérience a montré que lorsque l'enseignant modifie les questionnaires canoniques de lecture et renvoie les élèves au contexte, ces derniers s'investissent davantage et réussissent tout de même à réagir et à s'exprimer.

Partant de ce qui précède, nous pouvons également déduire que c'est la compréhension du texte-support qui constitue le premier savoir visé dans les classes visitées. Toutefois, cette compréhension n'est pas abordée, mise en place et vérifiée de la même façon par toutes les enseignantes. Même si dans certaines classes visitées, les enseignantes cherchent à mettre en

place des stratégies et des dispositifs pour engager les apprenants dans le processus de compréhension, l'intervention des élèves reste rudimentaire.

Pour d'autres, il est simplement question de se livrer à une explication de texte classique et linéaire en l'absence de toute stratégie visant à engager l'apprenant dans l'action et à l'amener à être un lecteur actif et autonome.

Le travail consiste en grande partie à paraphraser de manière linéaire le texte pour aboutir à une lecture qui est la même pour tous en dehors de toute expression de la subjectivité de l'élève. Toutefois, lorsque les élèves sont appelés à établir des comparaisons entre l'univers du texte et le leur, ils se montrent réactifs et s'investissent davantage.

Nous constatons une forte centration sur le code, en particulier sur le lexique et quelques faits de langue. Cependant, les enseignantes n'engagent pas une véritable activité métalinguistique par laquelle les apprenants pourraient mettre en relation la langue et son univers et explorer les pistes de réflexion qu'elle ouvre. Force est de souligner aussi que les enseignantes ont tendance à une banalisation du texte littéraire car elles traitent peu les procédés d'écriture et l'implicite, comme elles soumettent aux apprenants des questions et des consignes qui n'incitent pas à inférer.

A vrai dire, les enseignants interrogés par le biais du questionnaire ne cachent pas à leur tour cette tendance puisqu'ils sont majoritaires à déclarer que les compétences linguistiques sont ce qu'ils cherchent le plus à développer chez les apprenants

Nous décelons cette centration sur le texte support et sur le code à travers l'observation de classe et aussi via les fiches de préparation des enseignantes. Ce qui atteste qu'elle est consciente et fait partie des pratiques de classe habituelles et ritualisées.

Ajoutons à cela la prédominance de pratiques transmissives qui cultivent chez l'apprenant dépendance et passivité au lieu de le laisser apprendre à apprendre par lui-même et développer des stratégies d'apprentissage, des compétences communicatives et un sens critique.

En dehors de ces considérations, nous constatons que le comportement verbal réactif des élèves, que nous avons observés dans toutes les classes visitées, s'apparente à l'échange pédagogique canonique, c'est-à-dire elliptique, car constitué d'un mot ou d'un syntagme. Il ne s'agit donc nullement de prendre la parole individuellement pour présenter une pensée

autonome ou une opinion personnelle, mais plutôt de contribuer à la constitution collective du discours de la classe.

C'est donc la capacité de compréhension de l'apprenant qui est surtout mise en jeu et évaluée et non pas sa capacité de s'exprimer clairement et correctement en langue française. Ce manque d'implication des apprenants ne peut, nous semble-t-il, que compromettre leur appropriation de la langue française, en particulier chez ceux parmi eux pour lesquels le milieu scolaire et la classe sont les rares lieux où ils ont la possibilité de pratiquer le français²⁹⁸, à défaut d'une réelle immersion linguistique.

Rappelons à ce propos que la majorité des enseignants qui ont participé à ce travail partagent une idée négative concernant le niveau des élèves et leur aptitude à effectuer les tâches qu'ils pourraient leur soumettre. Cependant, nous pouvons bien remarquer que seule une enseignante parmi les quatre observées mentionne sur sa fiche de préparation les tâches que les élèves effectueront en classe.

Ne nous pouvons par contre nier que la motivation affective et cognitive des apprenants influe positivement sur les interactions. Cette motivation se décline à travers la préparation préalable de l'activité, l'encouragement, la dédramatisation de l'erreur et la sollicitation directe de l'apprenant pour participer aux activités de classe.

Reste à dire que lorsque nous avons placé les enseignantes face à leur action en classe, nous avons pu constater deux réactions. Celles-ci semblent d'une part sidérées de se voir monopoliser autant la parole et tendent d'autre part à légitimer leurs agir en se référant à une culture professionnelle partagée.

L'observation des classes nous a donc permis de voir et de comprendre, à travers les pratiques en usage au lycée, que nous sommes encore loin de développer chez l'élève une capacité d'interpréter les textes et les discours en circulation en classe et, encore moins, de l'accompagner dans le chemin de la créativité et de l'innovation.

²⁹⁸ Il est vrai que ces apprenants peuvent être exposés tous les jours à la langue française, dans l'espace public, cependant, la classe est le seul espace où ils peuvent pratiquer la langue et produire des énoncés en français. Par conséquent, ils devraient bénéficier de cela, sinon même quand ils seront capables de recevoir des messages écrits ou oraux, ils se retrouveront incapables d'entrer en interaction avec autrui, en langue française.

Conclusion générale

Au terme de cette investigation, un bref retour sur notre itinéraire de recherche s'avère de rigueur. Notre dessein était d'enquêter sur l'action enseignante et les interactions didactiques en œuvre pendant l'activité de lecture en classe de français au cycle secondaire qualifiant en contexte marocain.

Nous avons d'abord esquissé un tour d'horizon du contexte de notre recherche, à savoir le paysage linguistique du Maroc qui se caractérise autant par sa diversité que par sa complexité. Nous avons montré que, dans ce paysage multilingue et plurilingue, le français occupe une place importante que ce soit dans la société ou à l'école où il est langue au menu de l'apprentissage et souvent aussi langue d'enseignement.

Or, étant donné que l'action enseignante s'imbrique dans un ensemble plus large qui est celui de l'action humaine en général, nous nous sommes penchée sur les différentes théories en sciences humaines et sociales qui tentent de comprendre et d'expliquer les motivations de l'action, de décrire ses manifestations et les étapes de son déroulement, d'identifier les conditions et les contraintes de sa mise en œuvre et de mesurer, *in fine*, aussi bien ses résultats que ses impacts sur l'agent de l'action et sur son environnement.

Ce premier balisage nous a amenée à considérer ce qui fait la nature sui generis de l'action enseignante en tant que type particulier de l'action professionnelle. Cette dernière obéit, en effet, à un cadre de référence fixé par l'institution mais se plie également au contexte immédiat et spécifique de son déploiement pour pouvoir atteindre l'efficacité et l'efficience, deux buts majeurs inscrits au fronton de toute action professionnelle gravitant dans l'orbite d'un vaste projet sociétal.

Ne pouvant se réduire à la somme de l'action et de l'activité de l'enseignant et des élèves, la vie de classe se nourrit de l'interaction entre ces participants qui réalisent, qu'ils en soient conscients ou pas, une action conjointe orientée vers les mêmes objectifs et finalités. Néanmoins, l'enseignant demeure un agent capital dans tout enseignement-apprentissage. Ses représentations, ses convictions, ses stratégies, ses attitudes, ses postures et ses actions déterminent dans une large mesure le travail de classe et peuvent favoriser sa réussite ou au contraire hypothéquer son aboutissement. Ceci étant établi, nous avons procédé à la définition d'une « panoplie » de notions et de concepts opératoires en prise directe sur l'action enseignante

au niveau de sa planification, de sa mise en œuvre et de son aboutissement. Nous avons rappelé, en nous appuyant sur des écrits de référence dans ce domaine, les facteurs qui l'orientent, les éléments qui la constituent et les moyens qui la facilitent. Nous avons ensuite décrit les gestes professionnels qu'un enseignant de langue, qui gère une activité de lecture, déploie au quotidien en vue de mener à bien son travail en accompagnant les élèves dans le chemin de l'apprentissage et de l'autonomie.

Du moment que nous avons choisi d'enquêter sur l'action et les interactions pendant des séances d'activité de lecture ayant l'œuvre intégrale comme support principal, nous avons jugé opportun de définir ce à quoi correspond la lecture en tant qu'activité intellectuelle et en tant que pilier de travail dans le contexte scolaire. La lecture des textes littéraires en classe de langue exige d'aborder les redoutables questions de la compréhension et de l'interprétation inhérentes à tout acte de lire mais très particulières lorsqu'il s'agit d'appréhender une œuvre littéraire.

L'exploitation de ce support en classe de langue n'est pas sans soulever des questions pertinentes et déterminantes pour le travail de l'enseignant : s'agit-il en effet de pratiquer une lecture littéraire d'un texte en classe, de lire tout simplement un texte de genre littéraire ou de lire littérairement un texte littéraire ? Il paraît que toutes ces formes d'usage peuvent être présentes et avoir cours en classe. Le mieux serait, nous semble-t-il de ne tendre ni vers une banalisation du texte littéraire en négligeant ce qui fait sa spécificité, ni vers une sacralisation qui en ferait une fin en soi et encore moins vers l'application d'une approche savante qui amènerait à l'aborder comme dans une discipline de spécialité. C'est dans une posture d'équilibre et d'agencement mesuré qu'il conviendrait plutôt de s'inscrire.

Dans cette perspective, le texte littéraire devrait permettre au lycéen de s'approprier la langue-culture étrangère tout en favorisant la découverte de diverses cultures, de multiples systèmes de valeurs et d'innombrables mondes possibles. Cette démarche à la fois pragmatique et humaniste constitue, comme le soulignent les Orientations pédagogiques au Maroc, la ligne de mire de l'enseignement du français par le truchement du texte littéraire. L'activité de lecture, quant à elle, gagnerait à initier les élèves à l'observation, à la réflexion, à la mise en parallèle, à l'induction, à la déduction et à l'inférence. Il s'agit aussi de projeter sa propre vision du monde sur le texte, d'interagir avec lui ainsi qu'avec les pairs pour reconstruire de nouvelles perceptions plus averties.

Dans cette même perspective, nous avons tenu à rappeler les compétences et les stratégies qu'exige la lecture du texte littéraire en vue d'instituer l'apprenant en élève-lecteur et de le faire

accéder à des univers multiples et divers autant dans leurs dimensions linguistiques que culturelles. Nous avons également mis l'accent sur quelques spécificités, pour ne pas dire difficultés, de la lecture du texte littéraire dans un contexte où le français est une langue étrangère ayant dans le contexte sociolinguistique marocain le statut historique de langue privilégiée.

Notre recherche étant de type ethnographique, empirique et surtout qualitative, nous nous sommes attelée à explorer les arcanes de l'agir enseignant via de multiples dispositifs d'investigation que nous avons exposés dans la deuxième partie de notre travail.

Par le biais d'un questionnaire que nous avons adressé à des enseignants du cycle secondaire qualifiant appartenant à la direction provinciale de Fès, nous avons pu collecter de précieuses données et des informations qui nous ont permis de comprendre l'intérêt qu'accordent ces enseignants à la planification de l'activité de lecture pour la classe de français. La planification révèle en effet les intentions de l'action de l'enseignant et l'idée qu'il se fait de l'activité, du support de travail, de l'apprenant et de son propre rôle dans cette configuration didactique.

Nous avons, par la même, compris les raisons qui incitent les uns à apprécier le texte littéraire comme support principal de travail et celles qui conduisent les autres à désapprouver ce choix institutionnel. Le sondage des enseignants par le truchement du questionnaire nous a de surcroît révélé leurs choix concernant les approches de lecture qu'ils privilégient, les théories de lecture qu'ils entérinent et les démarches et les stratégies motivationnelles d'implication des apprenants pour lesquelles ils optent. Nous avons veillé aussi à déceler, à travers les réponses aux questions adressées aux enseignants, des indices de remise en question et de prise de distance par rapport à leur propre action pour pouvoir la remettre en question et, le cas échéant, la redresser.

Le questionnaire nous a ainsi considérablement aidée à constituer un socle de connaissance autour des représentations des pratiques enseignantes. Ce socle nous a permis de voir plus lucidement l'activité enseignante observée telle qu'elle se déploie directement en classe. Les questions semi-ouvertes et ouvertes que nous avons posées aux enseignants ont facilité le recueil de précieuses explications et d'éclairants commentaires.

Cette collecte de données au moyen d'un questionnaire, qui s'apparente à l'ordre du macroscopique, couplé à un travail de documentation via les ouvrages théoriques abordant les

questions sur lesquelles nous enquêtons, nous a indéniablement servi d'assise pour un travail de terrain plus minutieux et personnalisé portant sur l'action effective de quatre enseignantes.

Le choix de notre échantillon était aléatoire. Ceci s'explique par la nature même du type de recherche pour lequel nous avons opté. Il s'agissait en effet d'une investigation empirique dont le but principal était d'explorer un champ professionnel sans aucune intention de généralisation ni prétention d'exhaustivité.

L'observation de quatre classes de français nous a permis de découvrir l'agir de quatre enseignantes. L'analyse du corpus, qui se constitue des résultats du dépouillement du questionnaire, des fiches de préparation des quatre enseignantes, des enregistrements de séances d'activités de lecture et de leur transcription, nous a permis de répondre aux questions de recherche que nous avons posées au début de ce projet.

La planification de l'activité de lecture correspond le plus souvent à élaborer un questionnaire de compréhension dont le but est d'épuiser le contenu du texte. L'analyse des procédés d'écriture demeure rare et même quand ces procédés sont abordés, ils font l'objet d'un simple repérage ou de relevé sans traitement de leurs effets.

Sur leurs fiches de préparation, les enseignantes n'indiquent pas les approches qu'elles adoptent pour exploiter le texte étudié en activité de lecture. Elles ne sont ni explicitement mentionnées ni déductibles à travers la description du déroulement de l'activité.

Le scénario envisagé fait peu de place aux opportunités d'émergence de la subjectivité de l'apprenant et de sa réaction au texte soumis à l'étude.

Pour ce qui est du texte littéraire, il est le plus souvent abordé comme n'importe quel autre texte. Son traitement consiste à dégager la trame narrative de l'histoire en s'attardant sur les détails, sans que cela vise à mettre en exergue les représentations des élèves pour une éventuelle confrontation des points de vue ou dans la perspective d'une remise en question. Même quand les enseignantes invitent les élèves à jargonner, en faisant usage de quelques termes appartenant à l'énonciation et au registre, le traitement demeure superficiel et fait écho aux théories de l'énonciation et de la littérature sans aucun apport didactique palpable.

Le traitement des dimensions culturelles et interculturelles s'avère très faible pour ne pas dire absent. Ainsi, on aborde un texte classique dont l'histoire se situe au XIX^{ème} siècle en

France sans aucune référence à ce contexte, ni la moindre comparaison avec l'environnement de l'apprenant ou allusion à l'évolution qu'a connue le monde au niveau des droits de l'homme.

Au cours de l'interaction, les enseignantes déploient un ensemble de gestes qui expriment leur attitude par rapport aux apprenants et aux savoirs en circulation en classe. La description et l'analyse de ces gestes nous a amenée à conclure que la posture la plus dominante demeure celle du contrôle trahissant un désir de maintenir coûte que coûte l'orientation de l'activité et d'éviter toute dérive pouvant retarder ou perturber le scénario prévu. Le sur-étayage est également très pratiqué ; il révèle l'idée que se font les enseignantes des apprenants et des savoirs. En effet, le sur-étayage caractérise spécialement le style enseignant transmissif où le professeur monopolise la parole et s'emploie à tout expliquer et à tout faire tandis que l'apprenant, muselé, écoute et mémorise pour reproduire.

L'enrôlement des élèves reste visiblement faible car on leur confie peu de tâches. Celles-ci se réduisent en grande partie à faire des relevés dans le texte et à restituer « fidèlement », si tant est qu'on puisse le faire, la pensée de l'auteur. Ceci peut être expliqué par le fait que les enseignants seraient fortement imprégnés par une culture éducative qui se fonde sur des pratiques transmissives ne favorisant ni une véritable interaction, ni un réel parcours de construction des savoirs et de remise en question des idées et des attitudes.

Il serait à la fois partial et injuste de croire cependant que les enseignantes ne sont pas vraiment dévouées à leurs tâches. Or, en dépit d'une attitude résolue à l'action, il existe paradoxalement un hiatus entre l'action qu'elles accomplissent, la demande de l'institution et le travail des élèves. Autrement dit, le réel effort que déploient les enseignantes paraît dis- ou sur-proportionné par rapport aux acquis effectivement récoltés par les apprenants au terme de l'activité de classe. Il s'agit ainsi d'une dépense démesurée d'énergie sans que l'action entreprise ne soit véritablement orientée vers le développement de stratégies de lecture, de compréhension et d'interprétation chez les apprenants (Critères de pertinence et d'adéquation).

Dans le même ordre d'idées, une centration excessive sur le code, à travers le souci prégnant d'explication des mots (fonction métalinguistique), semble inculquer aux élèves une manière de faire qui les empêcherait de développer des stratégies de compensation ou de mise en lien des constituants du texte pour comprendre ou encore de recourir au contexte pour faire des inférences. Autre travers à souligner : le recours à un mode de questionnement orienté via des questions fermées portant sur le texte dans sa linéarité. En somme, la lecture correspond

dans cette configuration à un traitement de surface qui ne contribue pas à explorer les dimensions latentes du texte et d'accéder à l'implicite.

Force est de souligner par ailleurs que la classe de langue connaît un certain nombre d'activités canoniques telles que l'activité de lecture, l'activité de langue, l'activité orale et la production écrite. Ces activités s'apparentent aux domaines de la réception et de la production avec leurs deux formes orale et écrite. Il faut ajouter cependant que cette catégorisation ne sert qu'à orienter le travail en classe vers la construction de capacités et de compétences appartenant à un domaine, sans pour autant négliger les autres. En classe, les activités gagneraient à être décloisonnées pour favoriser les chances d'appropriation de la langue.

Tout ce qui précède conduit à affirmer que la lecture n'est pas un processus fermé sur lui-même, s'opérant dans l'intimité du lecteur sans aucun lien avec le monde extérieur ; ceci est encore moins vrai dans le contexte scolaire où nous ne pouvons attester de la réception effective d'un texte que s'il y a production manifeste. Ce n'est en effet qu'à travers la verbalisation que prend corps et se cristallise la réaction de l'élève au texte. L'aboutissement du processus de compréhension est dans ce cas indissociablement lié au fait qu'il doit aboutir à une expression orale qui le révèle aux participants aux interactions de classe. L'enseignant peut également envisager de faire écrire les élèves pour leur offrir l'occasion de s'exprimer autour et à partir du texte, ce dernier étant un stimulus favorisant l'exercice de la langue et son appropriation.

Diversifier les ressources et les stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture en classe de français consiste à faire de cette activité cognitive un catalyseur des potentialités créatrices des apprenants et un vecteur permettant l'expérimentation de différents usages oraux et scripturaux de la langue.

Paradoxalement, nous avons encore du mal à ancrer à l'école cette démarche intégrée et intégrative des apprentissages qui conçoit l'enseignement de la langue comme un tout cohérent et interdépendant. Vue sous cette perspective, la réception de l'écrit par le biais de la lecture serait un prétexte pour s'exprimer et la parole et l'écriture seraient le fruit de tout ce que l'on a reçu, oralement ou par écrit, conjugué à notre perception des phénomènes, des êtres et des choses et manifestant notre irréductible subjectivité.

Pour toutes ces raisons, nous appelons à une reconfiguration de la classe de lecture dans laquelle l'apprenant cessera d'être un réceptacle de connaissances ou un reproducteur de réalités ou de mythes pour devenir plutôt l'initiateur d'une parole créatrice et originale et le créateur

d'un monde qui ferait écho à ses ambitions. Pourvu, pour cela, qu'on l'assujettisse à moins d'inhibitions.

Les limites de la recherche

Nous avons consacré notre recherche à l'analyse des interactions verbales étant donné qu'en classe de langue, le langage a une portée capitale. S'il est vrai que la classe connaît des phénomènes énonciatifs riches et complexes, la dimension verbale constitue néanmoins l'objet central de notre investigation. Or, nous nous sommes rendu compte, au cours de notre cheminement heuristique, que la proxémique est tout aussi importante. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes parfois appuyée sur des éléments non verbaux ou paraverbaux afin de clarifier, renforcer ou compléter un aspect de l'interaction verbale. Par ailleurs, le regard, la voix, la position qu'occupent les participants dans l'espace, les mimiques et l'expression faciale. sont autant d'éléments qui influencent considérablement les interactions de classe. Malgré notre prise de conscience de cette importance, nous ne pouvions focaliser notre attention sur l'ensemble de ces aspects car ils exigent chacun un arsenal théorique, un dispositif d'investigation et des outils d'analyse appropriés. Les aspects non verbaux et paraverbaux de l'agir enseignant et des interactions didactiques en classe sont donc des dimensions qui méritent d'être mieux explorées.

Convaincue que l'agir enseignant est par essence multimodal, nous avons choisi, de ce fait, d'aborder certains de ses aspects plutôt que d'autres. Ainsi, en traitant la question de la planification, nous nous sommes principalement penchée sur les fiches de préparation de l'activité de lecture. Cependant, aborder la planification en termes de projet pédagogique permettrait de découvrir une ingénierie pédagogique dans toutes ses étapes et ses composantes (l'activité, la séquence, le module, le projet pédagogique). Il s'agit en effet d'un travail exigeant qui pourrait aboutir à une meilleure élucidation de l'effet de la planification sur l'enseignement-apprentissage, mais que nous n'avons pas entrepris pour ne pas éparpiller notre attention dans tous les sens.

L'enquête par questionnaire, quant à elle, permet de dégager les représentations des enseignants autour de leur conception du métier, des programmes et des activités, des profils et des besoins des apprenants ainsi que des contraintes et des obstacles qui entravent leurs actions. Cependant, ces déclarations tendent parfois, volontairement, à s'inscrire dans une démarche novatrice et interactive qui se répand dans la sphère professionnelle et à travers les discours scientifiques ou officiels. En revanche, d'autres enseignants préfèrent souder leur appartenance

à une culture professionnelle dominante ou considérée comme exemplaire pour ne pas perdre la face. Ainsi, ils prétendent adopter des démarches interactives et innovantes alors qu'ils font perdurer des pratiques surannées.

Lorsque nous avons entamé le traitement du questionnaire, nous avons en effet remarqué que la majorité des enseignants interrogés étaient des anciens. Cela nous a d'abord réjoui car nous avons estimé que leurs réponses seraient taillées dans l'airain inoxydable des maximes. Or, au fur et à mesure que nous confrontions les résultats, nous nous sommes rendu compte que l'ancienneté rendait sans doute capable d'anticiper la demande et l'intention de l'interlocuteur et de jouer le jeu. Cela signifie que certains anciens avisés étaient capables de simuler un rôle et d'endosser une culture qu'ils ont découverte en s'informant mais qu'ils sont loin d'adopter. Il se peut que cet écart entre le dire et le faire ne soit pas prémédité mais qu'il provienne d'un désir contrarié de faire qui se heurte à une incapacité de changer, lorsque des pratiques de classe deviennent au fil du temps et par la force de la répétition des lois immuables et des convictions inébranlables.

Ce constat nous conduit à conclure que l'ancienneté dans le métier permet au praticien d'acquérir de l'expérience qui l'aide à améliorer ses pratiques et à être plus perspicace et efficace. Or, l'analyse des données nous a permis de réinterroger ce préjugé selon lequel la durée d'exercice équivaldrait à l'expérience. Nous rappelons à cet égard la définition qu'associe E. Goffman à l'action. Le sociologue considère en effet que ce qui relève de l'habitude et de la routine n'est pas véritablement action. Cette dernière survient, selon lui, quand quelque chose qui rompt avec la routine et le répétitif est entrepris et c'est l'accumulation d'actions nouvelles qui permet à un individu de mériter le statut d'expérimenté.

Par ailleurs, le corpus filmique suscite lui aussi quelques interrogations :

Qui filmer ? L'identité de l'enseignant que nous choisissons de filmer peut avoir un impact sur les résultats auxquels nous aboutissons. Cette identité est constituée de l'âge, l'appartenance socio-culturelle, l'ancienneté dans l'exercice du métier, le sexe, la formation, l'établissement, les classes prises en charge ainsi que d'autres traits subjectifs susceptibles d'influer sur la recherche.

Que filmer ? L'activité de classe à filmer, le support de travail sur lequel elle porte, l'étendue de l'activité et les séquences qui la composent sont autant d'éléments qui nous ont

placée devant un choix difficile que nous devrions pourtant effectuer, tout en sachant que d'autres alternatives auraient été plus judicieuses et plus fécondes.

Quand filmer ? A quel moment de l'année se rendre dans les classes ? Au début, lorsque les enseignants sont à la recherche de démarches efficaces, au milieu de l'année ou à la fin lorsque les participants ont forgé leur habitus procédural ?

Où filmer ? Dans un établissement du centre ou de la périphérie ? Avec quel niveau et quelle branche ? Dans une classe pléthorique ou non ?

D'où filmer ? Quel angle de prise de vue choisir ? Où placer la caméra pour réduire les biais tout en pouvant enregistrer des données intéressantes et pertinentes pour notre recherche ?

Si on ajoute à cela que dans tout processus d'observation humaine, qui demeure sans doute lacunaire du fait même que celle-ci adopte un point de vue et qu'elle se présente comme un foyer énonciatif, il existe des points aveugles qui échappent à l'attention du chercheur et relativisent la scientificité de son éclairage, nous conviendrons alors du fait que notre contribution à la connaissance du terrain, quoique revendiquant ses ambitions, n'est en fait qu'un exemple humble, parmi d'autres, d'exploration, d'interrogation et d'analyse de situations didactiques.

Perspectives

L'enquête que nous avons menée nous a permis de comprendre que l'habitus prenait une dimension telle dans les pratiques professionnelles qu'il finissait par les figer et les rendre insensibles aux changements qui s'opèrent dans un champ d'action donné.

Former des enseignants consiste, nos yeux, entre autres, à leur apprendre à remettre en question les pratiques routinières et les gestes considérés comme « allant de soi ». Dans cette perspective, il nous paraît contreproductif pour un enseignant de perpétuer les mêmes pratiques d'enseignement-apprentissage tout au long de son parcours professionnel, car l'agir enseignant qui s'avère efficace à un moment donné de l'exercice du métier peut se révéler stérile et inconséquent à d'autres moments. Or, nous constatons souvent que l'enseignant qui continue à accorder de la valeur à cet agir a tendance à stigmatiser, lorsqu'il se rend compte que son travail n'est plus aussi efficace qu'auparavant, les apprenants, les programmes, l'environnement, etc. Une telle situation amène l'enseignant conservateur à une posture de démission, de repli ou de résistance, attitudes assurément toutes défavorables pour les apprentissages.

Il est toutefois difficile de se livrer à l'exercice de la réflexivité en l'absence de toute occasion de verbalisation et de concertation avec les pairs qui s'adonnent à l'autoformation. S'il est donc une voie salutaire qui pourrait réorienter l'école de manière à répondre effectivement aux attentes, ce serait la formation initiale et continue des enseignants.

Il importe, dans cette perspective, de concevoir des dispositifs de formation qui permettent de mettre en place des pratiques efficaces et adaptées au contexte ; cela correspond à ce que l'on appelle dans le champ de la didactique professionnelle « *développer un agir compétent situé* »²⁹⁹

Initier les enseignants à une véritable ingénierie de la formation pour qu'ils maîtrisent les tenants et les aboutissants de leur métier, qu'ils adaptent leur travail à leur public et qu'ils soient inventifs et créatifs est un autre défi qui doit être relevé.

Leur apprendre à décroquer les activités et à faire de tout moment de classe un lieu de construction d'habiletés indispensables aussi bien pour l'école que pour la vie en société pourrait servir les apprenants en classe de langue.

La planification reste une opération mal définie qui infléchit considérablement le travail de l'enseignant et des apprenants. Ainsi, malgré la prolifération des ressources, qui peut être considérée comme un élément positif dans la mesure où elle permet à l'enseignant de disposer d'un ensemble de corpus, d'exercices, d'analyses, la planification reste une étape cruciale de l'agir enseignant. Les recettes toutes faites présentent un véritable danger pour la classe. D'abord, la source de l'information n'est pas toujours élucidée ; ensuite, il y a le risque d'exploiter des documents qui ne sont pas adaptés aux besoins réels des apprenants, à leurs centres d'intérêt, etc.

Apprendre à formuler les objectifs en termes de compétences est un autre aspect d'un agir enseignant qui vise à développer des habiletés chez les apprenants au lieu de les surcharger d'informations qu'ils sont parfois incapables de retenir ou de réinvestir et qui ne leur permettent pas d'agir en situation.

La mise en écrit d'une planification minutieusement élaborée est indispensable. Cette pratique permet à l'enseignant de mieux réfléchir à ses choix, à leur cohérence et à leur efficacité. Autrement dit, l'enseignant qui vise à augmenter les chances de succès de son travail

²⁹⁹ MASCOTRA, D. et MEDZO, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck, p.73

de classe aurait intérêt à anticiper et à imaginer le scénario de classe. Cette anticipation n'émane pas du néant mais elle prend appui sur une connaissance préalable des apprenants et sur une histoire interactionnelle qui s'enrichit et se densifie au fil du temps.

Le passage de la configuration mentale de la planification à la configuration écrite fait émerger des idées qui ne se révèlent que lorsqu'on s'apprête à mettre des mots sur des phénomènes, des agents et des actions.

Si parmi les défis de l'école marocaine est d'instaurer une pédagogie et une éducation interculturelles, cet objectif semble difficile à atteindre en l'absence d'une formation des enseignants aux procédés de la décentration, de la relativisation et de la négociation. L'enseignant qui se trouve de nos jours appelé à jouer ce rôle devrait lui-même non seulement être conscient des enjeux et de l'impérieuse nécessité d'une démarche interculturelle, mais il doit également être capable de saisir et de créer les opportunités d'amener les apprenants à remettre en question les préjugés, à combattre les clichés, à éviter les amalgames et à quitter les lieux communs de la pensée qui formate et fige. A ce propos, le texte littéraire s'avère un excellent moyen pour ancrer à l'école une éducation à l'interculturel qui promeut l'éthique du dialogue en mettant en jeu de manière sereine les catégories de l'identité et de l'altérité.

Par ailleurs, l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication ne fait pas abstraction des pratiques de la lecture et de l'écriture. Cependant, ce sont les modes d'écrire et de lire qui ont sensiblement changé. C'est en effet grâce à de nouvelles formes d'expression et de réception que les individus et les groupes communiquent, interagissent et s'enrichissent mutuellement.

Le problème qui se pose de nos jours est celui de la prolifération excessive des formes d'écrits, en vogue dans les réseaux sociaux, à tel point qu'il est difficile de les classer et de leur imposer des normes d'usage. Ces écrits qui échappent souvent à la catégorisation finissent par être considérés par « les classiques » ou les « scripto-conservateurs » comme futiles ou insignifiants puisque non savants, surtout lorsqu'ils sont fragmentaires ou incomplets. A vrai dire, ces nouvelles configurations d'écriture méritent à leur tour d'être explorées et pourquoi pas introduites en classe de langue.

Nous sommes sur ce point totalement en phase avec le philosophe français Michel Serres qui considère que :

« Les sociétés modernes ont déjà vécu deux grandes révolutions : le passage de l'oral à l'écrit puis de l'écrit à l'imprimé. La troisième est le passage de l'imprimé aux nouvelles technologies, tout aussi majeur. Chacune de ces révolutions s'est accompagnée de mutations politiques et sociales : lors du passage de l'oral à l'écrit s'est inventée la pédagogie, par exemple. Ce sont des périodes de crise aussi comme celles que nous vivons aujourd'hui [...] C'est une métamorphose.»³⁰⁰

Selon la vision de Michel Serres, les enseignants devraient pouvoir, en s'appuyant sur la formation, s'adapter aux défis et aux exigences de cette nouvelle ère en ajustant leurs gestes professionnels en fonction des sollicitations des jeunes générations d'apprenants qui ont une autre culture d'apprentissage.

Pour clore cette conclusion, un dernier point reste à souligner : « *Qui ne continue pas à apprendre est indigne d'enseigner* », cette fulgurante pensée de G. Bachelard, qui a la puissance rhétorique d'un adage, résume magistralement ce à quoi nous avons pu aboutir au terme de notre recherche.

Si nous souhaitons que la distance qui sépare le dire des enseignants de leur agir ne se transforme en gouffre et que le déclaratif soit en harmonie avec le procédural, il est tout aussi urgent qu'impératif d'ériger la formation au métier d'enseignant en priorité de la refondation du système éducatif dans son ensemble.

Quand Bachelard affirme que continuer à apprendre et à se former est la condition de dignité de l'enseignant, il nous semble qu'il convient de donner à cette dignité un sens à la fois éthique et pratique. Autrement dit, si nous voulons que l'enseignement devienne un métier sans pour autant cesser d'être une profession ou une vocation, il est nécessaire de chercher à articuler ces deux dimensions dans le processus même de formation des futurs enseignants. Si nous ajoutons à cela l'application du principe d'équité, à travers la validation et la reconnaissance institutionnelle des acquis de l'expérience professionnelle des enseignants, car selon la belle formule de Sénèque *en enseignant les hommes apprennent*, il nous semble que nous tenons là l'une des clés majeures de la réussite de l'école de demain et, par voie de conséquence, du Maroc du futur.

³⁰⁰ Cette citation est extraite d'un entretien accordé par Michel Serres au journal français *Libération* et publiée sur le site de ce journal : next.liberation.fr/amhtml/culture/2011/09/03

Bibliographie

Ouvrages

- ✓ ADAM, J-M. (1991). *Langue et littérature, Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris : Hachette.
- ✓ ADAM, J-M. (1992). *Les textes, types et prototypes*. Paris : Nathan.
- ✓ ADAM, J-M. (2001). *Les textes, types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- ✓ ALBERT, M-C. & SOUCHON, M. (2000). *Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- ✓ ASTOLFI, J-P. (2014). *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- ✓ AUSS, H R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- ✓ BAKHTINE, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Minuit, (1ère éd. en 1929).
- ✓ BANGE, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère, cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan.
- ✓ BARTHES, R. (1993). *Le bruissement de la langue : Essais critiques 4*. Paris : Seuil.
- ✓ BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. et VERONIQUE, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- ✓ BENVENISTE, E. (tome I, 1966 ; tome II, 1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- ✓ BERARD, E, (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE International.
- ✓ BERNADY, M. (2011). *Le Jeu Verbal, Oralité de la langue française*. Lausanne : éditions de l'Âge d'homme.
- ✓ BESSE, H. (1985). *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*. Paris : CREDIF/Didier.
- ✓ BESSE, H., et GALISSON, R. (1980). *Polémique en didactique*. Paris : CLE International.

- ✓ BIANCHINI, L (2007). *L'usage du français au Maghreb*, Constellations francophones, (Actes des journées de la francophonie Gênes-Vérone 2004-2007), Publifarum, n. 7, publié le 20/12/2007, consulté le 19/10/2016, url: http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=77
- ✓ BIGOT, V. et CADET, L. (dir) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve édition.
- ✓ BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Montréal : Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie.
- ✓ BRONCKART, J-P. (1997). *Activité Langagière, Textes Et Discours. Pour Un Interactionnisme Socio-Discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- ✓ BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- ✓ CADDEO, S. et JAMET, M-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- ✓ CAMBRA GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- ✓ CARDINET, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : DE Boeck.
- ✓ CHABANNE, J.C. & DEZUTTER, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- ✓ CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours : éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris : Classiques Hachette.
- ✓ CHARLIER, E. et BIEMAR, C. (dir). (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- ✓ CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris : Retz.
- ✓ CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Pensée sauvage.
- ✓ CICUREL F. & BLONDEL E. (coordination éditoriale). (1996). *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris : Les carnets du Cediscor 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- ✓ CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : CLE International.

- ✓ Cicurel, F. (2011). « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. ». In BIGOT, V. et CADET, L. (dir). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve édition. 51-69.
- ✓ CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, Collection "Langues & didactique".
- ✓ CICUREL, F., BLONDEL, E. (éds.), (1996). *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris : Les Carnets du Cedisor [Centre des recherches sur les discours ordinaires et spécialisés], Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- ✓ COHEN, J. (2009). *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.
- ✓ CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture en didactique*. Paris : CLE International.
- ✓ CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tome I. Paris : Ophrys.
- ✓ CUQ, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- ✓ DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.
- DE CERTEAU, M. (1990). *L'Invention du quotidien. Les arts de faire*. Paris : Gallimard.
- ✓ DE SINGLY, F. (2016). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- ✓ D'HAINAUT L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : Labor, 5 éd.
- ✓ DISPAGNE, M. (2014). « Biographisation, discours et accompagnement ». In BIARNES, J. & DISPAGNE, M. *Sujet, insertion, langages et territoires*. Paris : Publibook. 45-60.
- ✓ DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- ✓ DUFAYS, J-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- ✓ DUMONT, R. (2008). *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé*. Paris : L'Harmattan.
- ✓ ECO, U. (1976). *Lector in Fabula*. Éditions Grasset & Fasquelle, pour la traduction française (1985).
- ✓ FALARDEAU, É. et SIMARD, D. (2011). *La culture dans la classe de français : Témoignages d'enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- ✓ FAYOL, M., GOMBERT, J-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES L., et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses universitaires de France.
- ✓ FAYOL, M. & GOANAC'H, D. (dir.). (2003). *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.
- ✓ FIEVET, M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International.
- ✓ FUCHS, F. (1982). *La paraphrase*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ✓ GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- ✓ GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- ✓ GERARD, F-M. (2008). *Evaluer des compétences, Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck, coll. Sciences de l'éducation.
- ✓ GIBERT, B. (2004). *La Rhétorique Ou Les Règles de L'Eloquence*. Paris : Honoré champion.
- ✓ GODARD, A. (dir). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : dédié.
- ✓ GOFFMAN, E. (1973). (Trad.fr.). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- ✓ GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit. trad. d'A. Kihm.
- ✓ GOFFMAN, E. (1981). *Façons de parler*. Paris : Minuit, trad. d'A. Kihm.
- ✓ GOFFMAN, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris, Minuit. trad. d'A. Kihm.
- ✓ GUERNIER, M-C., DURAND-GUERRIER, V. et SAUTOT, J-P. (dir.), (2005). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- ✓ GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- ✓ HUGO, V. (2000). *Le Dernier jour d'un condamné*. Paris : Gallimard.
- ✓ HYMES, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- ✓ ION, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris : Dunod.

- ✓ JAKOBSON, R. (1963). *Essai de linguistique générale*, (trad. ROUWET, N.). Paris : Minuit.
- ✓ JEAN, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Paris : l'Atelier.
- ✓ JOUVE, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature*. Paris : Armand Colin.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris : Armand Colin.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales*, Tome 2, Paris : Armand Colin.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales*, Tome 3, Paris : Armand Colin.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, 4e édition. Paris : Armand Colin.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- ✓ KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- ✓ KRIKEZ, A. (2005). *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*. Tétouan (Maroc) : Imprimerie Al Khalij Al Arabi.
- ✓ LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'école primaire*. Toulouse : PUT.
- ✓ LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- ✓ LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- ✓ LE BOTERF, G. (1999). *L'ingénierie des compétences* (2 Ed.). Paris : Éditions d'organisation.

- ✓ MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas.
- ✓ MAINGUENEAU, D. (1991). *L'analyse du discours – Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- ✓ MARTINET, J. (1972). *De la théorie linguistique à l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- ✓ MASCIOTRA, D. et MEDZO, F. (2009). *Développer un agir compétent*. Bruxelles : De Boeck.
- ✓ MAZAURIC, C., FOURTANIER, M-J. et LANGLADE, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- ✓ MAZIÈRE, F. (2005). *L'analyse du discours*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ✓ MEIRIEU, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris : ESF éditeur, 8^e éd.
- ✓ MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- ✓ NABOULSI, R & LHOTE, E. (1998). « L'énoncé inachevé dans l'interaction maître-élèves en français langue non maternelle. Etude de la fonction d'incitation ». In SOUCHON, M. *Pratiques discursives des langues étrangères*, actes du Xe colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* » (1996). Editions du Centre de linguistique appliquée de Besançon, Université de Franche-Comté, 1998.
- ✓ NATUREL, M. (1995). *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*. Paris : CLE International.
- ✓ NOEL-GAUDREAU, M. (dir). (1997). *Didactique de la littérature. Bilan et perspective*. Canada : Nuit blanche éditeur.
- ✓ NONNON, É. et GOIGOUX, R. (coor) (2007). *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Paris : Repères, n° 35.
- ✓ OLIVIER, B. (1992). *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette.
- ✓ PAPO E., BOURGAIN, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue : une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hachette.
- ✓ PARK, R. & WATSON BURGESS, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*, The University of Chicago Press, 1st edition.
- ✓ PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

- ✓ PEYTARD, J., MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.
- ✓ PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- ✓ RABATEL, A. (éd.) (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presse Universitaires de Lyon.
- ✓ RICHARD, J-F. (2005). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*. Paris : Armand Colin.
- ✓ RICHAUDEAU, F. (2004). *Méthode de lecture rapide*. Paris : Retz.
- ✓ ROULET, E. et al. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang, Editions scientifiques européennes.
- ✓ ROUXEL, A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* . Ed. Delagrave, collection : Savoir et Faire en Français.
- ✓ SCHÖN, D-A. (1997). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques (Editions).
- ✓ SEARLE, J. (1982). *Sens et expression – études de théorie des actes du langage*. Paris : Minuit.
- ✓ SEFRIQUI, A. (1954). *La Boîte à merveilles*. Paris : Seuil.
- ✓ TAZI, C. (coord). (2015). *Questions de didactique*. Fès : publication du laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique, faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz.
- ✓ TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- ✓ TRAVERSO, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan, Coll. Linguistique.
- ✓ TRAVERSO, V. (2007). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- ✓ VASSEUR, M., T. (2005). *Rencontres de langues, Question(s) d'interaction*. Paris : Éditions Didier.
- ✓ VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- ✓ VION, R. (2000). *La Communication verbale*. Paris : Hachette supérieur.
- ✓ VYGOTSKI, L, S. (1997). *Pensée et langage*. Trad Françoise Sève. Paris : La Dispute.

Chapitres d'ouvrage

- ✓ BANGE, P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère » in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 189-202.
- ✓ BLONDEL, E. (1996) : « La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue » in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 47-59.
- ✓ CADET, L., LECLERE, M. & TELLIER, M. (2017). « De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral ». In AGUILAR, J., CADET, L., MULLER, C., RIVIERE, V. *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions*. Paris : Riveneuve. 213-232.
- ✓ CICUREL, F. (1994). « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues » in F. Cicurel, M. Lebre, G. Petiot (éds.), *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherche de la didacticité, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 93-104.
- ✓ CICUREL, F. (2011). « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser ». In BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines. 323- 336.
- ✓ FILLIETTAZ, L. (2005). « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action » in F. Cicurel, V. Bigot (éds.) *Le français dans le monde*, (numéro spécial), Les interactions en classe de langues : contextes, ressources, enjeux, p. 20-31.
- ✓ GERMAIN, Cl. (1994). « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère » in F. Cicurel, M. Lebre, G. Petiot (éds.), *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherche de la didacticité, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 17-26.
- ✓ JOLIOT, P. (2011). « Recherche fondamentale et recherche appliquée ». In FUSSMAN, G. (dir.) *La Mondialisation De La Recherche Compétition, coopérations, restructurations*. Paris : Collège de France. 12-18.

- ✓ LACELLE, N. & LANGLADE, G. (2007). « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres ». In DUFAYS, J.-L. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ?*. Louvain-la-Neuve : P. U. de Louvain. 55-64.
- ✓ REUTER, Y. (2006). « Penser les méthodes de recherche en didactique(s) ». In PERRIN-GLORIAN, M.-J. et REUTER, Y. (dir.), *les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 13-26.
- ✓ SCHÜTZ, A. (1998). « Choisir parmi les projets d'action ». In SCHÜTZ, A. *Eléments de sociologie phénoménologique*. BLIN, T. (trad). Paris : L'Harmattan. 53-91.
- ✓ VION, R. (1996). « L'analyse des interactions verbales ». In F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 19-32.
- ✓ Wood D., Bruner J. S., & Ross G. (1983). « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », in J. S. Bruner (Éd.) *Le Développement de l'enfant savoir-faire savoir dire*, Paris : PUF. 265.
- ✓ ZIAMARI, K. et DE RUITER, J.-J. (2015). « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques ». In DUPRET, B. (dir). *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation*. Casablanca : Centre Jacques-Berque, Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les Études Islamiques et les Sciences Humaines, collection : Description du Maghreb.

Articles

- ✓ BANGE, P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère » in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 189-202.
- ✓ BEACCO, J., Cl., MOIRAND, S. (1985). « Autour des discours de transmission des connaissances » in *Langages*, no. 117.
- ✓ BENZAKOUR, F. (2007). Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires. *Hérodote*, 126(3), 45-56. doi:10.3917/her.126.0045.

- ✓ BESSE, H. (1980) : « Le discours métalinguistique dans la classe » in *Encrages* (no. Spécial – Actes du 2e Colloque international sur l’acquisition d’une langue étrangère), Université de Paris à Saint-Denis, p. 102-108.
- ✓ BESSE, H. (1980) : « Métalangage et apprentissage d’une langue étrangère » in *Langue française*, no. 47, p. 115-127.
- ✓ BESSE, H. (1989). « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l’enseignement du français langue seconde ou langue étrangère », *Le Trèfle* N° 9, Lyon.
- ✓ BIGOT, V. & CICUREL, F. (2005). « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l’agir enseignant", *Le français dans le monde*, 180-191.
- ✓ BIGOT, V. (1996) : « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue*, *Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 33-46.
- ✓ BLASER, C. et CHARTRAND, S-G. (2009) : « *Étayer des activités de lecture et d’écriture dans toutes les disciplines scolaires* ». In *Québec français*, numéro 154.
- ✓ BROUSSEAU, G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 7/2. Grenoble : La Pensée sauvage.
- ✓ BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | 2009, 29-48.
- ✓ BURGOS, M. (1992). « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques*, N° 76, L’interprétation des textes, 55-76.
- ✓ BUTNARU, D. (2015). « La typification en tant que « modèle » expérientiel » *Sociétés* 2015/2 (n° 128). 105-114.
- ✓ CAUSA, M. (2005). « Interaction didactique et formation initiale », *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, (no. Spécial), CLÉ International. 160-169.
- ✓ CHAFIQI, F. & ALAGUI, A. (2011). « Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques ». *Carrefours de l’éducation*, HS 1(3), 29-50. doi:10.3917/cdle.hs01.0029. Consulté le 20 octobre 2016. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm> .

- ✓ CICUREL, F. (1986). « Le discours en classe de langue » in *Etudes de linguistique appliquée* no. 61, p. 104-121.
- ✓ CICUREL, F. (1988). « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité » in *Didactiques des langues : quelles interfaces ?* Paris : Didier Erudition, p. 15-21.
- ✓ CICUREL, F. (1996) : « L'instabilité énonciative en classe de langue » in F.Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 77-92.
- ✓ CICUREL, F. (1996) : « La dynamique discursive des interactions en classe de langue » in S. Moirand (coord.), *Le Français dans le monde – Le discours enjeux et perspectives* (no. Spécial), EDICEF, p.66-77.
- ✓ CICUREL, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 145-164, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/801>
- ✓ CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2002). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ? ». *Travailler*. 7-42.
- ✓ COSTE, D. (1985). « Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère » in *DRLAV*, no. 32, p. 63-92.
- ✓ Develotte, C. (2010). « Didactique du texte littéraire et TICE : quels tissages ? ». *Le texte littéraire en didactique FLE*, 2010, Séoul, Corée du Sud. Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, Actes du colloque international "Le texte littéraire en didactique FLE", pp.11-24.
- ✓ DEVELOTTE, C. (1996). « Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif » in S. Moirand (coord.), *Le Français dans le monde – Le discours enjeux et perspectives* (no. spécial), EDICEF, p. 142-149.
- ✓ DUFAYS, J-L. (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, n° 19 | 2002, pp 5-16.
- ✓ GOIGOUX, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » *In Revue française de pédagogie*, n° 148, pp. 89-100.
- ✓ GOIGOUX, R. et Cèbe, S. (2013). « Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique ». *Revue de didactique et pédagogie du français*, n°58. 31-51.

- ✓ GUEUNIER, N. (1969). « La pertinence de la notion d'écart en stylistique ». *Langue française*, N°3 : La stylistique. 34-45.
- ✓ GÜLICH, E., (1986). « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact ». *DRLAV : revue de linguistique* 34-35.161-182.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). « Nouvelle communication et analyse conversationnelle » in *Langue française*, no. 70, Paris, Larousse, p. 7-25.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). « L'analyse des conversations », in S. Moirand (coord.), *Le Français dans le monde – Le discours enjeux et perspectives* (no. spécial), EDICEF, p. 31-38.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002). « Système linguistique et ethos communicatif ». *Cahiers de praxématique* 38. Montpellier : Pulm.35-57.
- ✓ LABASSE, B. (2016), « Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives ». *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 17 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3163> ; DOI : 10.4000/pratiques.3163
- ✓ MAINGUENEAU, D. (2002). « Problèmes d'ethos ». *Pratiques*, n°113-114. 55-67.
- ✓ MESSAOUDI, L. (juin 2016). « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? ». *Revue Langues, cultures et sociétés*, Volume 2, N° 1. 69-85.
- ✓ MEZIANE BELFKIH, A. (2000). « La charte nationale d'éducation-formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 24 juillet 2017. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2383> ; DOI : 10.4000/ries.2383
- ✓ MOIRAND, S. (1993). « Autour de la notion de didacticité ». *les Carnets du Cediscor* 1, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 9-20.
- ✓ MONDADA, L., PEKAREK DOEHLER, S. (2001). « Interactions acquisitionnelles en contexte ». *Le Français dans le monde* (numéro spécial), Recherches et applications – Théories linguistiques et enseignement du français au non francophones, CLE International, p.107-133.
- ✓ MONJARDET, D. (1995). « Profession, culture professionnelle et corporatisme ». *Recherche et formation Image publique des enseignants*, n°20. 93-98.
- ✓ PERRENOUD, P. (1998). « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? ». *Pédagogie collégiale*, 12(3) pp14-22.

- ✓ PERRENOUD, P. (2001). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche & Formation*, N°36. 131- 162.
- ✓ PERRENOUD, P. (1995). « Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant ». *Recherche et formation, Image publique des enseignants*, n°20. 107-124.
- ✓ PERRENOUD, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». *Cahiers Pédagogiques*, janvier, n°390. 42-45.
- ✓ RABATEL, A. (2006). « La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine ». *Revue Romane*, John Benjamins Publishing, 41 (1).55-80.
- ✓ RABATEL, A. (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique ». *Education & Didactique*, 1, 2, p. 89-116.
- ✓ REYNAUD, J-D. & BOURDIEU, P. (1966). « Une sociologie de l'action est-elle possible ? ». *Revue française de sociologie*, 7-4. 508-517.
- ✓ RICHAUDEAU, F., CLELAND DONALD, L. et SOKOLOV, A. (1972), « Recherches américaines et soviétiques sur la « parole intérieure » ». *Communication et langages*, n°16. 21-34.
- ✓ RIQUOIS, E. (2010). « Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde », Congrès mondial de Linguistique française - CMLF 2010, Jul 2010, Paris, France. 2010, Congrès mondial de Linguistique française - CMLF 2010. 595-607.
- ✓ ROUXEL, A. (2002). « Qu'entend-on par lecture littéraire ? ». *Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements du 28 au 31 octobre 2002*. 12 – 22.
- ✓ TAUVERNON, C. (2002). « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », in *Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements du 28 au 31 octobre 2002*.56- 70.
- ✓ THERER J., et WILLEMART, CI. (1984). « Styles et Stratégies d'enseignement et de formation -Approche paradigmatique par vidéo ». *Probio Revue*, vol. 7, n 1, mars 1984.
- ✓ VERRIER, J. (1996). « De l'explication de texte française à la lecture méthodique, et après ? ». *Cahiers de la recherche en éducation*, Volume 3, numéro 3, 1996, pp. 453-463.

Dictionnaires

- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- DUBOIS, J.& Al. (2013). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- DUCROT, O. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil.
- GALLISON, R., COSTE D. (dir), (1976). *Dictionnaire de didactique des langages*. Paris : Hachette.
- [GREIMAS, A.J. & COURTES, J.](#) (1993). *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- REUTER, Y. (éd.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- [REUTER, Y., DAUNAY, B., CORA, C-A.](#) et [LAHANIER-REUTER, D.](#) (2015). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, (3^{ème} édition).

ANNEXES

Annexe 1 : la Charte Nationale de l'Education et de la Formation

Première partie : Principes fondamentaux	<ul style="list-style-type: none"> - Fondements constants - Finalités majeures - Droits et devoirs des individus et des collectivités - Mobilisation nationale pour la rénovation de l'école 	
Deuxième partie : Espaces de rénovation et leviers de changement	Espaces	Leviers
	L'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique	1- Généraliser un enseignement fondamental de qualité dans une école plurielle
		2- L'alphabétisation et l'éducation non formelle
		3- Adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique
	Organisation pédagogique	4- Réorganiser et articuler les cycles d'éducation-formation
		5- Evaluation et examens
		6- Orientation éducative et professionnelle
	Amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation	7- Réviser et adapter les programmes, méthodes, manuels et supports didactiques
		8- Emplois du temps, rythmes scolaires et pédagogiques
		9- Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe et maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight
		10- Utiliser les Nouvelles Technologies de l'information et de La Communication
		11- Encourager l'excellence, l'innovation et la recherche Scientifique
		12- Promouvoir les activités sportives, l'éducation physique scolaire et universitaire et les activités parascolaires
	Ressources humaines	13- Motiver les ressources humaines pédagogiques et administratives, perfectionner leur formation continue, améliorer leurs conditions de travail et réviser les critères de recrutement, d'évaluation continue et de promotion
		14- Améliorer les conditions sociales et matérielles des apprenants et prendre soin des personnes aux besoins spécifiques
	Gouvernance	15- Instaurer la décentralisation
		16- Améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du Système éducation formation
		17- Diversifier les modes et les normes des constructions et des équipements, les adapter à leur environnement et rationaliser leur utilisation et leur bon fonctionnement
	Partenariat et financement	18- Encourager, le secteur privé et réguler ses normes et son fonctionnement
19- Mobiliser les ressources de financement et optimiser leur emploi		

Annexe 2 : le plan d'urgence 2009

Espaces	Projets correspondants
Rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Projet 1 : Développement du préscolaire • Projet 2 : Extension de l'offre d'enseignement obligatoire • Projet 3 : Mise à niveau des établissements • Projet 4 : Egalité des chances d'accès à l'enseignement obligatoire • Projet 5 : Lutte contre le redoublement et le décrochage • Projet 6 : Développement de l'approche genre dans le Système d'Education et de Formation • Projet 7 : Equité en faveur des enfants à besoins spécifiques • Projet 8 : Recentrage sur les savoirs et les compétences de base • Projet 9 : Amélioration de la qualité de la vie scolaire • Projet 10 : Mise en place de « l'école du respect »
Stimuler l'initiative et l'excellence au lycée et à l'université	<ul style="list-style-type: none"> • Projet 11 : Mise à niveau de l'offre du secondaire qualifiant • Projet 12 : Promotion de l'excellence • Projet 13 : Amélioration de l'offre d'enseignement supérieur • Projet 14 : Promotion de la recherche scientifique
Affronter les problématiques transversales du système	<ul style="list-style-type: none"> • Projet 15 : Renforcement des compétences des personnels de l'enseignement • Projet 16 : Renforcement des mécanismes d'encadrement, de suivi et d'évaluation • Projet 17 : Optimisation de la gestion des ressources humaines • Projet 18 : Parachèvement de la mise en œuvre de la décentralisation/déconcentration et optimisation de l'organisation du Ministère • Projet 19 : Planification et gestion du Système d'Education et de Formation • Projet 20 : Maîtrise des langues • Projet 21 : Mise en place d'un système d'information et d'orientation efficient
Se donner les moyens de réussir	<ul style="list-style-type: none"> • Projet 22 : Optimisation et pérennisation des ressources financières • Projet 23 : Mobilisation et communication autour de l'école

Annexe 3 : périodisation

Période	De 1960 à 1974	De 1974 à 1987	De 1987 à 1995	De 1997 à 2001	A partir de 2002
	Instructions officielles	Instructions officielles	Recommandations pédagogiques	Création de l'Option langue française dans quelques lycées	La charte nationale de l'éducation et de la formation puis le Livre blanc (généralisation des OLF) Un document officiel est paru en juin 2002
Support (s)	De grandes œuvres allant du XVI ^{ème} jusqu'au XX ^{ème} siècle	Part réduite de la littérature française ; à côté	ARABISATION Documents authentiques Discours journalistique, scientifique, juridique, didactique, littéraire ...	Les œuvres littéraires constituent un support principal <ul style="list-style-type: none"> - Sélection des élèves - Implication des autorités françaises - Enseignants qualifiés - Formation des inspecteurs et des enseignants avec un suivi régulier 	L'œuvre intégrale (du XVII ^{ème} au XX ^{ème} siècles, avec une dominance du XX ^{ème})
Activités	Étude des textes. Langage et expression. Civilisation française. Problèmes d'autrefois et d'aujourd'hui. Essai. Résumé de texte.	Pratique de la classe de langue et expression. À partir des textes : La classe de lecture et explication. Pratique du résumé de texte : Entraînement au résumé en classe/ Correction des résumés écrits. Pratique de l'essai.	Etude de texte Activité de langue Activité orale Expression écrite Arrêt-bilan /régulation	Etude de texte Activité de langue Activité orale Expression écrite Arrêt-bilan /régulation	Activité de lecture Techniques d'expression et de communication Travaux encadrés Production écrite

remarques	Approche binaire, qui place d'un côté une identité marocaine homogène de l'autre une culture et civilisation tremplin vers l'universel	Acquérir le français dit fonctionnel et communicatif qui dans le texte officiel est appelé « français usuel »	Vision pragmatique Apprentissage de langue en rapport avec les situations d'échange quotidiennes. Enseignement qui sert les domaines scientifiques et techniques	La maîtrise des langues : Perfectionnement de l'arabe Introduction du Tamazight Initiation précoce aux langues étrangères, en particulier le français (dès la 2 ^{ème} année du primaire)	promotion des langues-cultures Développement des compétences requises pour une meilleure intégration socio-professionnelle Approche par les valeurs (dimensions culturelle et interculturelles)
-----------	--	---	--	--	---

Annexe 4 : questionnaire

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français au secondaire qualifiant
--

Dans le cadre d'une recherche en didactique du français langue étrangère portant sur l'agir professoral et les interactions didactiques autour du texte littéraire, nous vous prions de renseigner le questionnaire ci-dessous.

I. Quel est votre niveau d'études ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Licence | <input type="checkbox"/> 4. Agrégation |
| <input checked="" type="checkbox"/> 2. Master | <input type="checkbox"/> 5. Doctorat |
| <input type="checkbox"/> 3. DEA/DES | <input type="checkbox"/> 6. Autres (veuillez préciser) : |

II. Quelle formation initiale pour l'enseignement avez-vous suivie ?

- | |
|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> 1. Centre de formation |
| <input type="checkbox"/> 2. Embauche directe sans formation |
| <input type="checkbox"/> 3. Autres (veuillez préciser) : |

III. Quelle est votre ancienneté générale ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Moins de 5 ans | <input checked="" type="checkbox"/> 4. Entre 16-20 ans |
| <input type="checkbox"/> 2. Entre 5-10 ans | <input type="checkbox"/> 5. Plus de 20 ans |
| <input type="checkbox"/> 3. Entre 11-15 ans | |

IV. Quelle est votre ancienneté en cycle secondaire qualifiant ?

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> 1. Moins de 5 ans | <input type="checkbox"/> 4. Entre 16-20 ans |
| <input type="checkbox"/> 2. Entre 5-10 ans | <input type="checkbox"/> 5. Plus de 20 ans |
| <input type="checkbox"/> 3. Entre 11-15 ans | |

V. Pour vous, la planification des enseignements est :

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> 1. Très utile /indispensable | <input type="checkbox"/> 3. Peu utile |
| <input type="checkbox"/> 2. Utile | <input type="checkbox"/> 4. Pas du tout utile |

VI. Quelle forme cette planification devrait-elle prendre ?

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> 1. N'importe laquelle |
| <input type="checkbox"/> 2. Une macro-planification (tableaux ou schémas représentant les objectifs et les grandes parties de votre projet pédagogique). |
| <input checked="" type="checkbox"/> 3. Une macro- planification avec préparation de fiches sommaires représentant les objectifs ou compétences visées ainsi que les étapes du déroulement du cours. |
| <input type="checkbox"/> 4. Une macro- planification avec préparation de fiches détaillées représentant objectifs ou compétences visées, étapes, consignes, réponses prévues, récapitulatifs ... |

VII. Sur quelles ressources vous basez-vous principalement pour planifier votre travail :

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> 1. Documents personnels | <input type="checkbox"/> 3. Projets réalisés par des collègues |
| <input type="checkbox"/> 2. Fiches publiées sur le Net | <input type="checkbox"/> 4. Autres (précisez) : |

VIII. En classe, vous appliquez votre planification :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. A la lettre | <input type="checkbox"/> 3. Un peu |
| <input checked="" type="checkbox"/> 2. En grande partie | <input type="checkbox"/> 4. Pas du tout |

Pourquoi ? éviter l'improvisation et la perte du temps

.....
.....

IX. Etes-vous favorable à l'exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français ?

- | | |
|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input checked="" type="checkbox"/> 2. Non |
|---------------------------------|--|

Pourquoi ?

.le niveau bas des élèves ne le permet pas

.....
.....

X. Etes-vous formés à exploiter l'œuvre intégrale en classe ?

1. Oui

2. Non

Si oui, comment ou par qui ?

.....

XI. En activité de lecture, quelles compétences tenez-vous à développer chez vos apprenants :

Classez les compétences ci-dessous de 1 à 5 (1 est le plus important)

1. Compétences linguistiques (lexique, grammaire, conjugaison ...)

3. Compétences culturelles (la culture dominante dans le texte)

4. Compétences interculturelles (comparaison entre cultures, modes de vie, de pensée ...)

5. Compétences méthodologiques (de pensée et de travail)

2. Compétences discursives

Autres :

XII. En activité de lecture, le plus important selon vous est de : (cochez une seule case)

1. Rendre compte de la pensée de l'auteur.

2. Faire réagir les apprenants au texte/ faire émerger leurs points de vue.

XIII. Quel type de lecture privilégiez-vous pour la classe ?

1. Lecture méthodique

3. Lecture sélective

2. Lecture analytique

4. Autres :

XIV. Quel type d'interaction domine dans votre classe ?

1. Enseignant → apprenants

2. Apprenants → apprenants

3. Apprenants → enseignant

XV. Cherchez-vous à motiver vos apprenants pour participer à l'activité de lecture ?

1. Oui

2. Non

Si oui, par quel moyen(s) ? ...diversifier l'approche du texte , les thèmes, et les supports.....

.....

Si non, pourquoi ?

.....

XVI. Au terme d'une activité de lecture en classe, êtes-vous satisfait du travail que vous accomplissez :

1. Toujours

2. Souvent

3. Rarement

4. Jamais

Pourquoi ? les objectifs ne sont pas atteints pour tous les élèves.....
.....
.....

XVII. Après le déroulement d'une activité de lecture, vous arrive-t-il de refaire la même activité autrement (avec une autre classe ou bien l'année suivante) ?

- 1. Toujours
- 2. Souvent
- 3. Rarement
- 4. Jamais

Pourquoi ? les élèves ne sont pas les mêmes, il y a une grande différence entre les littéraires et les scientifiques
.....
.....

XVIII. Auriez-vous des **propositions** relatives à l'exploitation du texte littéraire en classe du français ?

Non aucune
.....
.....
.....
.....

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration

Annexe 5 : classes visitées

Classe visitée	Milieu	Nombre d'élèves par classe	Enseignant(e)	Diplôme	Ancienneté
1	périphérie	38 22 filles 16 garçons	Nadia	Licence en langue et littérature françaises Diplôme de l'École Normale Supérieure (une année de formation)	14 ans
2	Centre	32 17 filles 15 garçons	Hafida	4 ans de formation (après baccalauréat) à l'École Normale Supérieure Master en didactique	28 ans
3	Pas loin du centre	30 18 filles 12 garçons	Maha	Licence en langue et littérature françaises Pas de formation professionnelle préalable	27 ans
4	Centre	37 21 filles 16 garçons	Amal	Licence en langue et littérature française Certificat d'études complémentaires Master	18 ans

Annexe 6 : texte support de l'activité de lecture

Victor HUGO, Le Dernier jour d'un condamné, chapitre XXIII

Tant que j'ai marché dans les galeries publiques du Palais de Justice, je me suis senti presque libre et à l'aise ; mais toute ma résolution m'a abandonné quand on a ouvert devant moi des portes basses, des escaliers secrets, des couloirs intérieurs, de longs corridors étouffés et sourds, où il n'entre que ceux qui condamnent ou ceux qui sont condamnés.

L'huissier m'accompagnait toujours. Le prêtre m'avait quitté pour revenir dans deux heures : il avait ses affaires.

On m'a conduit au cabinet du directeur entre les mains duquel l'huissier m'a remis. C'était un échange.

Le directeur l'a prié d'attendre un instant, lui annonçant qu'il allait avoir du gibier à lui remettre, afin qu'il le conduisît sur-le-champ à Bicêtre par le retour de la carriole. Sans doute le condamné d'aujourd'hui, celui qui doit coucher ce soir sur la botte de paille que je n'ai pas eu le temps d'user

— C'est bon, a dit l'huissier au directeur je vais attendre un moment ; nous ferons les deux procès verbaux à la fois, cela s'arrange bien.

En attendant, on m'a déposé dans un petit cabinet attenant à celui du directeur. Là, on m'a laissé seul, bien verrouillé.

Je ne sais à quoi je pensais, ni depuis combien de temps j'étais là, quand un brusque et violent éclat de rire à mon oreille m'a réveillé de ma rêverie.

J'ai levé les yeux en tressaillant. Je n'étais plus seul dans la cellule. Un homme s'y trouvait avec moi, un homme d'environ cinquante-cinq ans, de moyenne taille ; ridé, voûté, grisonnant ; à membres trapus ; avec un regard louche dans des yeux gris, un rire amer sur le visage ; sale, en guenilles, demi-nu, repoussant à voir.

Il paraît que la porte s'était ouverte, l'avait vomi, puis s'était refermée sans que je m'en fusse aperçu.

Si la mort pouvait venir ainsi !

Nous nous sommes regardés quelques secondes fixement, l'homme et moi ; lui, prolongeant son rire qui ressemblait à un râle ; moi, demi-étonné, demi-effrayé.

— Qui êtes-vous ? lui ai-je dit enfin.

— Drôle de demande ! a-t-il répondu. Un friache.

— Un friache ! Qu'est-ce que cela veut dire ?

Cette question a redoublé sa gaieté.

— Cela veut dire, s'est-il écrié au milieu d'un éclat de rire, que le taule jouera au panier avec ma sorbonne dans six semaines, comme il va faire avec ta tronche dans six heures. Ha ! ha ! il paraît que tu comprends maintenant.

En effet, j'étais pâle, et mes cheveux se dressaient.

C'était l'autre condamné, le condamné du jour, celui qu'on attendait à Bicêtre, mon héritier.

Il a continué :

— Que veux-tu ? voilà mon histoire à moi. Je suis fils d'un bon peigre ; c'est dommage que Charlot ait pris la peine un jour de lui attacher sa cravate.

C'était quand régnait la potence, par la grâce de Dieu. À six ans, je n'avais plus ni père ni mère ; l'été, je faisais la roue dans la poussière au bord des routes, pour qu'on me jetât un sou par la portière des chaises de poste ; l'hiver j'allais pieds nus dans la boue en soufflant dans mes doigts tout rouges ; on voyait mes cuisses à travers mon pantalon. À neuf ans, j'ai commencé à me servir de mes louches, de temps en temps je vidais une fouillouse, je filais une pelure ; à dix ans, j'étais un marlou.

Puis j'ai fait des connaissances ; à dix-sept, j'étais un grinche. Je forçais une boutanche, je faussais une tournante. On m'a pris. J'avais l'âge, on m'a envoyé ramer dans la petite marine. Le bagne, c'est dur ; coucher sur une planche, boire de l'eau claire, manger du pain noir, traîner un imbécile de boulet qui ne sert à rien ; des coups de bâton et des coups de soleil. Avec cela on est tondu, et moi qui avais de beaux cheveux châtain ! N'importe !... j'ai fait mon temps. Quinze ans, cela s'arrache ! J'avais trente-deux ans. Un beau matin on me donna une feuille de route et soixante-six francs que je m'étais amassés dans mes quinze ans de galères, en travaillant seize heures par jour, trente jours par mois, et douze mois par année. C'est égal, je voulais être honnête homme avec mes soixante-six francs, et j'avais de plus beaux sentiments sous mes guenilles qu'il n'y en a sous une serpillière de ratichon. Mais que les diables soient avec le passeport ! Il était jaune, et on avait écrit dessus forçat libéré. Il fallait montrer cela partout où je passais et le présenter tous les huit jours au maire du village où l'on me forçait de tapiquer. La belle recommandation ! un galérien ! Je faisais peur, et les petits enfants se sauvaient, et l'on fermait les portes. Personne ne voulait me donner d'ouvrage. Je mangeai mes soixante-six francs. Et puis il fallut vivre. Je montrai mes bras bons au travail, on ferma les portes. J'offris ma journée pour quinze sous, pour dix sous, pour cinq sous. Point.

Que faire ? Un jour, j'avais faim. Je donnai un coup de coude dans le carreau d'un boulanger ; j'empoignai un pain, et le boulanger m'empoigna ; je ne mangeai pas le pain, et j'eus les galères à perpétuité, avec trois lettres de feu sur l'épaule.

Je te montrerai, si tu veux. On appelle cette justice-là la récidive. Me voilà donc cheval de retour. On me remit à Toulon ; cette fois avec les bonnets verts. Il fallait m'évader.

Pour cela, je n'avais que trois murs à percer deux chaînes à couper, et j'avais un clou. Je m'évadai. On tira le canon d'alerte ; car, nous autres, nous sommes, comme les cardinaux de Rome, habillés de rouge, et on tire le canon quand nous partons. Leur poudre alla aux moineaux. Cette fois, pas de passeport jaune, mais pas d'argent non plus. Je rencontrai des camarades qui avaient aussi fait leur temps ou cassé leur ficelle. Leur coire me proposa d'être des leurs, on faisait la grande soulasse sur le trimar. J'acceptai, et je me mis à tuer pour vivre.

C'était tantôt une diligence, tantôt une chaise de poste, tantôt un marchand de bœufs à cheval. On prenait l'argent, on laissait aller au hasard la bête ou la voiture, et l'on enterrait l'homme sous un arbre, en ayant soin que les pieds ne sortissent pas ; et puis on dansait sur la fosse, pour que la terre ne parût pas fraîchement remuée. J'ai vieilli comme cela, gîtant dans les broussailles, dormant aux belles étoiles, traqué de bois en bois, mais du moins libre et à moi. Tout a une fin, et autant celle-là qu'une autre. Les marchands de lacets, une belle nuit, nous ont pris au collet. Mes fanandels se sont sauvés ; mais moi, le plus vieux, je suis resté sous la griffe de ces chats à chapeaux galonnés. On m'a amené ici.

J'avais déjà passé par tous les échelons de l'échelle, excepté un. Avoir volé un mouchoir ou tué un homme, c'était tout un pour moi désormais ; il y avait encore une récidive à m'appliquer. Je n'avais plus qu'à passer par le faucheur.

Mon affaire a été courte. Ma foi, je commençais à vieillir et à n'être plus bon à rien. Mon père a épousé la veuve, moi je me retire à l'abbaye de Mont-à-Regret. Voilà, camarade.

J'étais resté stupide en l'écoutant. Il s'est remis à rire plus haut encore qu'en commençant, et a voulu me prendre la main. J'ai reculé avec horreur.

— L'ami, m'a-t-il dit, tu n'as pas l'air brave. Ne va pas faire le singe devant la carline. Vois-tu, il y a un mauvais moment à passer sur la placarde ; mais cela est sitôt fait ! Je voudrais être là pour te montrer la culbute. Mille dieux ! j'ai envie de ne pas me pourvoir, si l'on veut me faucher aujourd'hui avec toi. Le même prêtre nous servira à tous deux ; ça m'est égal d'avoir tes restes. Tu vois que je suis un bon garçon.

Hein ! dis, veux-tu ? d'amitié !

Il a encore fait un pas pour s'approcher de moi.

— Monsieur, lui ai-je répondu en le repoussant, je vous remercie.

Nouveaux éclats de rire à ma réponse.

— Ah ! ah ! monsieur, vousaillés êtes un marquis !

C'est un marquis !

Je l'ai interrompu :

— Mon ami, j'ai besoin de me recueillir laissez-moi.

La gravité de ma parole l'a rendu pensif tout à coup. Il a remué sa tête grise et presque chauve ; puis, creusant avec ses ongles sa poitrine velue, qui s'offrait nue sous sa chemise ouverte :

— Je comprends, a-t-il murmuré entre ses dents ; au fait, le sanglier. Puis, après quelques minutes de silence :

— Tenez, m'a-t-il dit presque timidement, vous êtes un marquis, c'est fort bien ; mais vous avez là une belle redingote qui ne vous servira plus à grand-chose ! Le taule la prendra. Donnez-la-moi, je la vendrai pour avoir du tabac.

J'ai ôté ma redingote et je la lui ai donnée. Il s'est mis à battre des mains avec une joie d'enfant. Puis, voyant que j'étais en chemise et que je grelottais :

— Vous avez froid, monsieur, mettez ceci ; il pleut, et vous seriez mouillé ; et puis il faut être décemment sur la charrette.

En parlant ainsi, il ôtait sa grosse veste de laine grise et la passait dans mes bras. Je le laissais faire.

Alors j'ai été m'appuyer contre le mur et je ne saurais dire quel effet me faisait cet homme. Il s'était mis à examiner la redingote que je lui avais donnée, et poussait à chaque instant des cris de joie.

— Les poches sont toutes neuves ! le collet n'est pas usé ! J'en aurai au moins quinze francs. Quel bonheur ! du tabac pour mes six semaines !

La porte s'est rouverte. On venait nous chercher tous deux ; moi, pour me conduire à la chambre où les condamnés attendent l'heure ; lui, pour le mener à Bicêtre. Il s'est placé en riant au milieu du piquet qui devait l'emmenner, et il disait aux gendarmes :

— Ah ça ! ne vous trompez pas ; nous avons changé de pelure, monsieur et moi ; mais ne me prenez pas à sa place. Diable ! cela ne m'arrangerait pas, maintenant que j'ai de quoi avoir du tabac !

Annexe 7 : transcription des séances enregistrées

Enseignante 1 : Nadia

P : alors jusqu' à voilà camarade +++ Regardez pour ceux ou bien celles qui ont déjà lu+ de quoi parle le passage ?

A : le condamné à mort avec un autre condamné

P : d'accord ça c'est tout le chapitre ++ alors c'est le condamné à mort avec qui ?

A : avec un autre prisonnier

P : un autre prisonnier + c'est qui ce prisonnier ?

A : les forçats

P : pas les forçats + un prisonnier

A : le forçat

P : ne parlez pas tous à la fois +d'accord ? + on parle selon le contexte + vas-y Mohamed que veut dire un forçat ?

A : un autre prisonnier qui + euh :

P : hein qui quoi ? un autre prisonnier qui quoi ? + qui était condamné à quoi ?

A : à mort

P : avant avant + aux travaux ?

En argot comment est-ce qu'on appelle ça + un condamné à mort+ c'est un + un friache d'accord ?

A : c'est en langage argotique

P : très bien + donc dans ce chapitre où se trouve le condamné à mort le roman de Victor Hugo

A : la conciergerie très bien + alors comment il dans son cachot à la conciergerie il se trouve surprit de voir qui de rencontrer qui

P : un autre prisonnier c'est qui ?

A : le friache + est-ce qu'il est plus jeune que lui ou bien c'est un vieillard

P : c'est un vieillard très bien

A : cinq cinq euh : cinaquante ans

P : cinquante ans + d'accord très bien

Alors il est plus âgé que

Regardez ce qu'on va faire maintenant on va lire le passage et on va l'expliquer ça nécessite quoi ça nécessite une explication alors le condamné ça veut dire le friache il parle quel langage ?

A : argotique

A : argotique

P : c'est quoi l'argot

A : c'est un langage des prisonniers

A : XXX

A : dévalorisante

A : le code

P : il est codifié d'accord + pourquoi codifié pourquoi codifié ?

..

P : pour que les autres ne comprennent pas mais également regardez les mots qu'i choisit comment sont-ils des mots comment ils sont soutenus ?

A : non

P : des mots comment très très relâchés vulgaires :: d'accord alors les phrases comment sont-elles est-ce qu'elles sont longues ?

A : non :: courtes

P : courtes

...

Allez que veux-tu voici mon histoire à moi

(lecture)

P : je suis fils d'un bon peigre + vous avez compris un petit peu

A : oui

P : c'est bien + qu'est-ce que vous avez compris ? + je suis fils d'un bon peigre + qu'est-ce que ça veut dire ?

A : XXX

P : très bien

A : ça veut dire que son père comment il était ?

P : un condamné++ c'est dommage que Charlot ait pris la peine un jour de lui attacher sa cravate ça veut dire Charlot c'est quoi ?

A : le bourreau

A : c'est le bourreau

P : c'est le bourreau et la cravate c'est pour à quoi

..

P : la sentence ça veut dire comment son père a été tué ? comment ? le mode d'exécution c'est quoi il a été XX la guillotine ?

A : non

P : c'est quoi ?

A : XXX

P : c'est la pendai c'est la pendaison + on dit que son père a été pendu ou bien le non c'est ++ pendaison d'accord ? allez c'était quand régnait la potence un autre mot argotique c'est quoi la potence c'est la pendaison ça veut dire à l'époque où son père était condamné à mort ça veut dire on exécutait pas les gens à la guillotine la pendaison

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : à six ans je n'avais plus ni père ni mère ça veut dire il était comment ?

A : orphelin

A : orphelin

P : très bien orphelin

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

L'été je faisais la roue dans la poussière au bord des routes ça veut dire ? regardez ce phénomène nous l'avons dans la société + qu'est-ce qu'il demande ?

A : de l'argent

P : c'est mendier

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : Pour qu'on me jeta un sou c'est quoi les ça veut dire les véhicules

P : « L'hiver j'allais dans les rues pour qu'on me jeta ... soufflant dans mes doigts tout rouges ... » une enfance une enfance très dure comment c'était son enfance ? est-ce qu'il a passé une enfance heureuse ? c'est une enfance comment ? elle est difficile ou bien on va dire privé + d'accord ? c'est surtout XXX par quoi ? par le froid « on voyait mes cuisses » des vêtements très élégants

A : Non

E : Il portait ?

A : Des haillons

E : des haillons très bien ++ « et puis à neuf ans j'ai commencé à me servir de mes louches » + c'est quoi se servir de ses louches ? (gestes)

A : De ses mains

E : De ses mains ça veut dire il fait quoi ? il ? (gestes) il vole d'accord il s'initiait au vol + de temps en temps je vidais une fouillouse+ ça veut dire qu'est-ce qu'il vole ?

(l'enseignante poursuit la lecture)

P : « de temps en temps je vidais une fouilleuse » ça veut dire qu'est-ce qu'il vole ?

A : euh XXX

E : des poches ou bien des manteaux ça veut dire comment il est ? il est encore débutant un voleur débutant ça veut dire en XXX, je filais une pelure

(L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait)

P : à dix ans+ j'étais un marlou qu'est-ce que ça veut dire un marlou ? un filot ou bien un voyou + d'accord ?

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : puis j'ai fait des connaissances + quel type de connaissances bonnes connaissances ?

A : non

A : non + de mauvaises connaissances

P : très bien

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : à dix-sept, j'étais un grinche. C'est quoi un grinche ?

A : un grand voleur

A : un voleur

P : un voleur débutant ?

A : non

A : un professionnel

P : un professionnel + pourquoi ? parce qu'il a commencé à voler des poches ?

A : non non des boutiques

P : des boutiques d'accord ? alors Je forçais une boutonnière ça veut dire des magasins + je faussais une tournante ça veut dire il commence à falsifier à tricher d'accord ? + on m'a pris ça veut dire on m'a (gestes)

A : volé

P : non + on m'a pris ça veut dire on m'a :: ar

A : arrêté

P : arrêté qu'il 'a arrêté + qui l'a capturé ? la police +ça veut dire il a été capturé par la police

L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait

P : J'avais l'âge, on m'a envoyé ramer dans la petite marine + ça veut dire il était aux galères ou bien aux travaux

A : forcés

P : aux travaux forcés + Le bagne et comment était le bagne ? est ce que c'est facile à vivre ?

A : non c'est dur

P : c'est dur c'est pas uniquement difficile mais c'est très très dur+ ils vivent dans des conditions comment sont-elles ? elles sont très extrêmes très misérables comme quoi ? couchez sur ?

A : une planche

P : c'est pas sur le lit les forçats sur quoi + XXX sur les planches d'accord ? + boire de l'eau claire + c'est de l'eau potable ?

A : non

P : non+ d'accord ? c'est de l'eau qu'on peut pas boire d'accord ? et manger du pain comment il est ?

A : noir

P : Noir + traîner un imbécile de boulet qui ne sert à rien ça veut dire ? regardez d'habitude qu'est-ce qu'ils + ils sont attachés aux pieds par quoi ? par une boule de métal que si jamais le forçat il voudrait il avait l'intention de s'enfuir il se trouve ? comment il est ?

A : lourd

P : très lourd ça veut dire la boule de métal l'empêche de faire quoi ?

A : de fuir

A : de se déplacer

P : de fuir d'avancer+ de hâter son mouvement d'accord ? ++ des coups de bâton et des coups de soleil des coups de bâtons ils travaillent comme ça sans couverture sans protection des rayons de soleil et des coups de bâtons ces forçats comment ils étaient ++ est-ce qu'on les traite d'une manière euh : ?

A : non

P : est-ce qu'on respecte

A : non+ inhumaine

P : très bien + ils subissent des traitements ?

A : inhumains

P : inhumains + (L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait) L'enseignante poursuit la lecture de l'extrait) avec cela on est tondu, et moi qui avais de beaux cheveux châtain ! qu'est-ce qu'il regrette ici ? ++ ses beaux cheveux + il se trouve désolé navré d'avoir perdu ses beaux cheveux châtain N'importe !..... j'ai fait mon temps + vous avez compris ?

A : oui

P : (l'enseignante s'adresse à ceux qui n'ont pas réagi) les autres ? allez essayez quand même ++ j'ai fait mon temps. Quinze ans, cela s'arrache ! ça veut dire il a quoi sa peine a duré ? + combien de temps ?

A : quinze ans

P : quinze ans + alors une fois dehors à l'extérieur de la prison il avait quel âge ? ++ trente ??

A : trente deux ans

P : J'avais trente-deux ans. Un beau matin on me donna une feuille de route et soixante-six francs que je m'étais amassés dans mes quinze ans de galères+ alors combien il a ramassé pour ses quinze ans de galères + c'est soixante-six francs ça veut dire pour avoir travaillé je sais pas tous les jours 16 heures par jour trente jour par mois douze jours par années alors il a ramassé quoi il a ramassé soixante-six francs que veut dire franc ? alors l'Europe chaque pays européen il comment on appelle ça al oumla c'est ça d'accord alors de ce pays-là c'est le franc c'était pas l'Euro alors soixante-six francs pour quinze ans alors c'est dérisoire ou bien c'est de l'argent c'est beau::coup ?

A : non ::

P : c'est très dérisoire d'accord ? que je m'étais amassés dans mes quinze ans de galères en travaillant seize heures par jour, trente jours par mois, et douze mois par année. Ça veut est-ce qu'il y a du repos?

A : non

P : c'est égal, je voulais être honnête homme avec mes soixante-six francs + voilà c'est une phrase très significative + une fois qu'il est sorti il voulait tout simplement devenir un honnête homme ça veut dire ?

A : changer

P : ça veut dire il veut changer + comment il était ?

A : méchant

P : méchant + ça veut dire ?

A : un voleur

P : une fois à l'extérieur une fois libéré est-ce qu'il va toujours poursuivre sa vie criminelle ?

A : non

P : il voulait tout simplement changer devenir un honnête homme ça veut dire la peine a été comment + très fructueuse elle a donné son fruit pour ce condamné pourquoi on condamne les gens ? pourquoi ils purgent leur peine (traduction en arabe) dites-moi ?

A : pour la punition

P : justement c'est quoi le rôle de la punition ?

Comment on va dire en français c'est pour les ++ mo-ra-li-ser moraliser la personne elle-même et également moraliser les autres

.... Les autres

P : d'accord pour les dissuader ça veut dire si jamais il avait l'intention de voler ou bien de tuer

A : il prend attention avertir

A : Il pense à cela

P : il sera moralisé il sera averti attention si jamais je fais ceci

Alors qu'est-ce qu'il fait il fait marche arrière ça veut dire il est dissuadé d'accord ? alors + et j'avais de plus beaux sentiments sous mes guenilles qu'il n'y en a sous une serpillière de raticchon+ très belle phrase dans laquelle il montre malgré le fait de quoi de porter des guenilles c'est quoi les guenille ça veut dire

A : les haillons

P : les haillons ses vêtements comment sont-ils ? (grimaces)

A : sales

P : très très sales et déchirés abimés mais quand même il avait de très beaux sentiments il avait l'intention de changer de devenir un honnête homme alors son intention était bien supérieur que quoi que celle que les intentions d'un prêtre d'un raticchon c'est quoi la serpillière d'un raticchon ? vous connaissez le prêtre ?

A : oui

P : qu'est-ce qu'il porte ?

A : euh : le noir

P : c'est ce qu'on appelle la soutane noire alors est-ce qu'elle est propre est-ce qu'elle est : ?

A : oui

P : oui effectivement mais est-ce qu'on peut juger + est-ce qu'on peut le juger et être sûr : ?

A : non

P : qu'il est pieux + c'est quoi pieux ? *TA9IYY*

A : non

P : alors là on dit que l'habit ne fait pas le moine + vous connaissez ce proverbe ? l'habit ce sont les vêtements + si jamais je suis bien habillé tu me dis tu es bien tu es gentil + mais si jamais par exemple quelqu'un se trouve dans des conditions familiales très pauvres tu vas dire il est méchant je sais pas quoi

A : NON

P : alors c'est ça l'habit ne fait pas le moine+ c'est quoi le moine ? le moine c'est le prêtre l'homme de religion d'accord ? si on voit quelqu'un XXX on va dire voilà il est bien il a de très bonnes intentions non il faut pas toujours se limiter aux apparences les apparences sont trompeuses (*al madahir al khaddaa*) d'accord ? alors il nous dit ici (elle poursuit la lecture) mais que les diables soient avec le passeport ! Il était jaune, et on avait écrit dessus forçat libéré + c'était quoi l'utilité ? la fonction ? le rôle de ce passeport ?

A : pour sortir de la prison

P : ce passeport c'est une sorte de carte d'identité si jamais tu te présentes pour travailler est-ce qu'on te demande les pièces d'identité ou non

A : oui

P : d'accord ? pour pouvoir vous identifier est-ce que cette personne est-ce que vraiment c'est meryem est-ce que vraiment c'est cette personne-là alors sur ce passeport qu'il a été écrit ?

A : l'identité

P : l'identité mais : forçat li-bé-ré forçat ça veut dire prisonnier et il a été libéré d'accord ? c'est comme :

A : une trace

P : une trace de quoi ?

A : de crime

P : d'accord de son passé criminel + c'est une étiquette quoi ? qui déshonore qui ? + qui déshonore qui ? ++ le condamné

A : le condamné

P : est-ce qu'il pourrait l'enlever ?

A : non

P : non alors chez nous ça correspond à ce qu'on appelle la fiche anthropométrique

(elle poursuit la lecture)

Il fallait montrer cela partout où je passais et le présenter tous les huit jours au maire du village où l'on me forçait de tapiquer. La belle recommandation ! un galérien ! Je faisais peur, et les petits enfants se sauvaient, et l'on fermait les portes. Personne ne voulait me donner d'ouvrage. Je mangeai mes soixante-six francs. Et puis il fallut vivre. Je montrai mes bras bons au travail, on ferma les portes. J'offris ma journée pour quinze sous, pour dix sous, pour cinq sous. Point.

Que faire ? Un jour, j'avais faim. Je donnai un coup de coude dans le carreau d'un boulanger ; j'empoignai un pain, et le boulanger m'empoigna ; je ne mangeai pas le pain, et j'eus les galères à perpétuité, avec trois lettres de feu sur l'épaule.

Je te montrerai, si tu veux. On appelle cette justice-là la récidive. Me voilà donc cheval de retour. On me remit à Toulon ; cette fois avec les bonnets verts. Il fallait m'évader.

Pour cela, je n'avais que trois murs à percer deux chaînes à couper, et j'avais un clou. Je m'évadai. On tira le canon d'alerte ; car, nous autres, nous sommes, comme les cardinaux de Rome, habillés de rouge, et on tire le canon quand nous partons. Leur poudre alla aux moineaux. Cette fois, pas de passeport jaune, mais pas d'argent non plus. Je rencontrai des camarades qui avaient aussi fait leur temps ou cassé leur ficelle. Leur coire me proposa d'être des leurs, on faisait la grande soulasse sur le trimar. J'acceptai, et je me mis à tuer pour vivre.

C'était tantôt une diligence, tantôt une chaise de poste, tantôt un marchand de bœufs à cheval. On prenait l'argent, on laissait aller au hasard la bête ou la voiture, et l'on enterrait l'homme sous un arbre, en ayant soin que les pieds ne sortissent pas ; et puis on dansait sur la fosse,

pour que la terre ne parût pas fraîchement remuée. J'ai vieilli comme cela, gîtant dans les broussailles, dormant aux belles étoiles, traqué de bois en bois, mais du moins libre et à moi. Tout a une fin, et autant celle-là qu'une autre. Les marchands de lacets, une belle nuit, nous ont pris au collet. Mes fanandels se sont sauvés ; mais moi, le plus vieux, je suis resté sous la griffe de ces chats à chapeaux galonnés. On m'a amené ici.

J'avais déjà passé par tous les échelons de l'échelle, excepté un. Avoir volé un mouchoir ou tué un homme, c'était tout un pour moi désormais ; il y avait encore une récidive à m'appliquer. Je n'avais plus qu'à passer par le faucheur.

Mon affaire a été courte. Ma foi, je commençais à vieillir et à n'être plus bon à rien. Mon père a épousé la veuve, moi je me retire à l'abbaye de Mont-à-Regret. Voilà, camarade.

Enseignante 2

P : Bonjour ++ alors ? aujourd'hui nous avons une activité de lecture qui porte sur le chapitre 23 ++ qui sont les personnages présents dans ce chapitre ? + qui sont les personnages présents dans ce chapitre ?

A : le friauche et le condamné à mort

P : le friauche et le condamné (à mort) à mort + vous êtes d'accord ?

AA : oui

P : alors où se trouvent ces personnages ? où se trouvent ces personnages ?

A : dans le cabinet du directeur

P : dans le cabinet du directeur + alors + qu'est-ce que vous en pensez ?

A : une cabinet XXX

P : un cabinet + vous dites une cabinet parce que vous pensez à une cabine+ une cabine téléphonique + un cabinet oui

A : XXX

P : à voix haute

A : un cabinet près de celui du directeur

P : alors qu'est-ce que vous dites de cela ? un cabinet près du bureau du directeur + où ça ?

A : ils se trouvent à la conciergerie

A : c'est dans le dernier chapitre qu'il a été à la conciergerie

P : de la conciergerie + donc récapitulons + nous avons le friauche et le condamné + à quel moment se passe tout cela ? par rapport à l'événement principal

A :

P : c'est la condamnation ou l'exécution

A :

P : alors combien de temps reste-t-il ?

A :

P : alors quelqu'un peut lire ? + à voix haute

(plusieurs élèves lisent le passage, chacun un paragraphe, l'enseignante intervient de temps en temps pour corriger la prononciation)

P : vous avez lu le récit du friauche chez vous ?

A : oui

P : alors on passe on saute le récit du friauche et on lit le dialogue qui vient après ++ « j'étais resté stupide en l'écoutant ... »

A : madame XXX

P : pardon

A : qu'est-ce qu'une redingote ?

P : qu'est-ce qu'une redingote + qu'est-ce qu'une redingote ? vous avez une belle redingote vous me la donnez + c'est quoi + oui vas-y

A : c'est un vêtement

P : c'est un vêtement + d'accord

AA : XXX

P : c'est comme une sorte de manteau + et qui porte une redingote ?

A : le condamné

P : le condamné + généralement qui porte une redingote ? alors écoutez on peut porter un gilet une veste un costume une djellaba ...

A : madame + les bourgeois

P : oui ce sont les bourgeois qui portent une redingote d'accord donc si je vous décris quelqu'un qui porte tout le temps un complet un costume est-ce que vous pouvez l'imaginer en tant que maçon qui travaille dans le chantier et chaque matin il porte un costume ?

A : non

P : non + vous voyez les vêtements qu'on porte indiquent quoi ?

A : la situation

P : quelle situation ?

A : sociale

A : un bourgeois est un riche

P : et quoi d'autre

A : la façon de parler

P : Il est raffiné

A : madame + le tabac ?

P : tabac ? qu'est-ce que c'est que du tabac ?

A : tabac !

P : avoir du tabac c'est avoir tout simplement des ??

A : cigarettes

P : OUI justement des cigarettes c'est la matière qui fait la cigarette+ j'achète du tabac signifie j'achète des cigarettes d'accord ++ Voilà

A : un marquis

P : qu'est-ce qu'un marquis ? ++ on peut être un marquis on peut être un ?? ++ vous n'avez pas cherché ? ++ tout à l'heure on a parlé de la redingote et qui porte une redingote ? + c'est un bourgeois alors le friache a pensé que notre personnage était un marquis alors marquis ça rejoint la redingote++ alors un marquis une marquise un comte une comtesse euh :

A : c'est des nobles

P : ce sont des nobles + ce sont des titres de noblesse très : bien + donc ça rejoint toujours l'appartenance sociale à laquelle ou bien de laquelle nous avons parlé tout à l'heure ++ alors revenons à la question d'avant la lecture+ combien de temps reste-t-il pour que notre personnage soit exécuté ?

A : six heures

P : six heures qu'est-ce qui vous a permis de dire cela ? ++oui ?

A : cela veut dire que le taule jouera avec ma sorbone dans six semaines comme il va faire avec ta tranche dans six heures+ votre camarade me dit qu'il lui reste six heures à vivre + le taule + faire de la taule c'est faire ?

A : Prison

P : qui va s'occuper de la tête du personnage ?

A : le bourreau

P : très bien c'est le bourreau + la sorbonne en général c'est quoi ? ++ pas dans le texte + vous ne connaissez pas les universités de la sorbonne ? + alors pourquoi est-ce qu'on appelle une tête la sorbonne parce qu'elle (gestes)

A : elle pense

P : elle pense elle réfléchit + et lorsqu'elle est coupée ce n'est qu'une tranche + alors je vous renvoie au chapitre 5 + Alors qui a actuellement la sorbonne et qui a la tranche ?

P : Comment notre personnage appelle –til le friache dans ce texte ?

A : mon hérétier

P : qu'est ce qu'on fait pendant ces six semaines ?

A : révision du premier jugement

P : c'est le pourvoi en cassation + et cet homme là aura le temps de se pourvoir en cassation ?

Quelqu'un passe au tableau pour la situation du passage

Après avoir passé environ six semaines à Bicêtre, le condamné à mort est transféré à la Conciergerie C'est le jour de son exécution, c'est pourquoi il est placé dans une cellule en compagnie du friache.

Lisez et corrigez ce texte

P : Après avoir passer + remplacez avec le verbe faire + après avoir ?

A : fait

P : très : bien donc après avoir fait et là après avoir passé e accent

A : oui

P : alors là nous avons deux condamnés à mort + notre personnage principal vous le connaissez déjà mais là il y a un dialogue entre les deux personnages+ d'accord ? à travers ce dialogue quels sont les éléments qui ont attiré votre attention ? + qu'est ce qui vous a surpris ? qu'est-ce qui a attiré votre attention en lisant ?

A : XXX

P : votre camarade dit que le friache est indifférent il est indifférent par rapport à quoi ?

A : à son exécution

P : à son exécution + même s'il va être exécuté après six semaines il rit ++ oui + quelqu'un d'autre ?

A : sa façon de parler

P : sa façon de parler vous a étonné ? pourquoi ?

A : parce qu'il parle argot

P : il parle argot et qu'est-ce qui est étonnant en cela ?

A : c'est normal

P : tu n'as pas aimé ? + c'est cela ?

A : Il est différent

P : Il est différent de qui ?

A : de l'autre condamné

P : d'accord je vais marquer cela +++ donc votre camarade a dit que le friache est indifférent à son propre sort et toi tu dis qu'il est différent du personnage principal + je vous invite à commenter ces deux réactions de vos camarades ++ oui ?

A : madame c'est le condamné personnage principal qui est différent de l'autre prisonnier car tous les autres prisonniers parlent argot et lui il parle euh :

P : très bien+ vous avez écouté ce qu'a dit votre camarade ?

A : oui

AA : oui

P : donc c'est notre personnage principal qui est différent de tous les autres parce que tous les prisonniers qui parlent ?

AA : Argot

P : Argot + parce qu'ils ont fait la prison une seule fois ?

AA : non

P : ce sont des ? des ré-ci- récidivistes + c'est quoi faire la récidive ? c'est faire des délits et des crimes à ?

A : plusieurs fois

P : à répétition + plusieurs fois + donc kawtar on va dire que c'est notre personnage qui est différents des autres parce que eux c'est des récidivistes et lui il fait cela pour ?

A : la première fois

P : d'accord il y a autre chose dans le texte qui montre qu'ils sont opposés qu'ils sont différents

A : les vêtements du condamné sont contrairement aux habits de de l'autre euh

P : très bien + que porte le condamné + par exemple ce qu'on vient de dire

A : une redingote

P : et que porte l'autre ?

A : une chemise

P : d'accord comment appelle-t-on ce qu'il porte ? + c'est une chemise + elle est comment ?

A : déchirée

P : d'accord

A : sale

P : sale + quoi d'autre ? + elle est neuve ?

A : NON ancienne

P : d'accord ancienne usée ++ l'autre fois nous avons dit que des vêtements qui sont sales usés déchirés on les appelle comment ? rappelez-vous

A : des guenilles

P : des guenilles il porte des guenilles + c'est-à-dire XXX donc le vestimentaire s'oppose lui aussi

D'accord + est-ce que vous avez repéré autre chose qui montre que ces personnages sont opposés ? +++ allez-y + les autres + vous avez lu

AA : oui

A : madame il se moque de lui

P : il se moque de notre condamné ?

A : oui

P : pourquoi est-ce qu'il se moque de lui ?

A : il dit ma sorbonne ta tranche

P : il se moque d'accord + oui ?

Parce que justement il est indifférent et notre personnage principal est-ce qu'il est indifférent par rapport à son sort ?

A : non

P : non + il est hanté + Il est hanté par l'idée de la mort ... torturé

(note au tableau)

P : très bien d'accord euh hein

Il ne s'accroche pas à la vie pourquoi + est-ce qu'il a une famille ?

A : non

P : et notre personnage est-ce qu'il a une famille ?

A : oui sa fille sa mère et sa femme

P : d'accord sa fille sa mère et sa femme d'accord tout à l'heure je vais vérifier si vous avez lu le récit du friauche + vous avez lu le long récit du friauche ?

A : oui

P : d'accord est-ce que vous voulez rajouter d'autres éléments de comparaison entre ces deux personnages

A : madame l'âge

P : l'âge très bien

A : madame le friauche est un vieil homme

P : un vieil homme

A : cinquante cinq ans

P : le condamné à mort est fort il est ?

A : jeune

A : jeune fort et sain

P : Vous avez lu ça où ?

A : chapitre 15

P : d'accord + vous avez d'autres éléments ?

(ajustement des traces écrites)

P : Quels sont les autres éléments qui participent au portrait du friauche ?

A : madame + un homme s'est trouvé

Demi nu

P : d'accord sale + oui + comment il est ce portrait ça vous inspire quoi ? + à la découverte de ce portrait vous ressentez quoi ?

A : dégoûté

P : quoi ? ++ tu es dégoûtée ? d'accord

A : je pense que le condamné est lui aussi dégoûté

P : tu dis que le condamné est dégoûté il le montre + non ?

A : oui

P : il le montre comment ?+ cherchez dans le texte ++ dD'abord au début il est comment ?

A : horrifié

P : horrifié surpris + est-ce qu'il l'a vu rentrer ?

A : non

P : C'est comme si la porte ... lisez la phrase

« Il paraît que la porte s'était ouverte, l'avait vomi »

P : vous savez ce que c'est que vomi

AA : oui

P : vomir c'est agréable ou dégoûtant ?

AA : dégoûtant

P : c'est nauséabond c'est dégoûtant + donc le friache en lui-même c'est quelque chose que la porte avait vomi + la porte peut vomir ?

A : non

P : donc c'est quoi ?

A : personnification

P : c'est une personnification d'accord + la porte l'avait vomi ça participe à ce dégoût et qui est dégoûté ?

A : le condamné

P : c'est le condamné qui est dégoûté et vous vous n'êtes pas dégoûtés ?

A : oui

A : pas forcément

P : pas forcément pourquoi ? + si tu étais à la place du condamné + imagine toi dans le bus dans le par cet puis une personne qui ressemble à ce personnage se place à tes côtés tu serais comment ?

A : rien + indifférente

P : indifférente ? +oui ?

A : dégoûté

A : de la haine

P : donc il n y a que votre camarade qui dit être indifférente vous en grande partie vous exprimez une réaction négative

(traces écrites : le portrait du friauche inspire dégoût et horreur ... exemple du texte)

P : Il rit il a rit une fois

A : non

P : et comment est-ce qu'on qualifie ce rire ?

A : amer

P : un rire c'est bien ou pas ?

Quel est le motif de ce rire

Il a six semaines à vivre

P : que représente la mort pour lui ?

A : c'est une manière de s'enfuir de la réalité

P : elle est comment cette réalité ?

A : malheureuse

P : malheureuse + vous pouvez restituer le récit de vie du friauche +qui est-il ?+ qui est-ce qui raconte ce récit ?

A : le friauche

P : nous avons un récit principal c'est celui du narrateur personnage et à l'intérieur il y a un autre récit

A : récit encadré

P : c'est un récit encadré très bien + que nous rapporte ce récit encadré ?

A : la vie du friauche

P : alors première étape de sa vie allez allez allez levez le doigt + une seule élève + deux + trois + les autres vous n'avez pas lu le récit du friauche radia tu as lu ?

A : oui

P : à six ans il est orphelin qui s'occupe de lui ?

A : personne

P : il a besoin de vivre d'être pris en charge qui l'a pris en charge ?

A : personne

P : personne qu'est-ce qu'il a fait au début pour manger ?

A : spectacle dans la rue

P : après il a commencé à voler pour manger + Il vole il vole et c'est la prison à quel âge ?

A : 17 ans

P : à 17 ans il est pris il fait la prison

A : madame il est devenu un forçat

P : c'est à quel âge ?

A :

P : il sort lorsqu'il sort est-ce qu'il a une famille ?

A : non

P : qu'est-ce qu'il fait ?

A : il vole

P : et aussi un crime qu'est-ce qu'on fait de lui ? il est condamné à quoi cette fois-ci ? il part au bagne pourquoi ?

A : c'est une prison avec les travaux forcés

P : à quinze ans de travaux forcés

A : madame c'est la première fois qu'il a été condamné à quinze ans après

P : Qu'est-ce qu'il veut faire ?

A : il veut travailler + est-ce qu'on veut de lui ?

A : non

P : pourquoi qu'est-ce qu'il possède ++ qu'est-ce qu'il a ?

A : un passeport jaune

P : lève la voix

A : un passeport jaune

P : la société le rejette on ne lui donne pas de travail + qu'est-ce qu'il fait encore ?

A : il est vole euh :

P : il est redevenu voleur et

A : assassiner

P : voleur et assassin

A : madame qu'est-ce que assassin ?

P : c'est tuer

A : et la perpétuité

C'est la récidive

P : la dernière fois qu'il a tué c'est la condamnation à ?

A : mort

A : Il a tué pour vivre

P : on peut dire qu'il a lutté pour vivre +Il et écrit en quel langage

Argot

C'était facile à comprendre

Non

Un peu

Vous vous imaginez à la place de ce personnage ?

Non

Il vous a fait quoi

Pitié

La société

A : mais malheureusement la société ne l'a pas pris en charge l'a rejeté

P : alors dites moi qui le condamne à la prison et à la mort

A : la société

P : vous la trouvez comment cette société ?

A : injuste

P : hugo nous a présenté un personnage principal et

La société a une grande part de responsabilité

C'est la dictature de la société

A : elle est sévère

P : alors tout à l'heure vous étiez dégoûtés du moins indifférents vous avez dit que la réaction qu'inspire ce portrait et maintenant vous avez de la pitié

Alors cet homme est un véritable coupable

A : non

P : alors la société c'est vous c'est moi c'est les autres

A : hugo accuse cette société qui

P : donc quel est l'intérêt la visée de Hugo à travers toute l'œuvre ? pour appeler à quoi qu'est-ce qu'il défend ?

A : il défend l'abolition de la peine de mort

P : oui + je reviens à l'exemple de tout à l'heure ;

A : c'est un rire qui cache une tristesse

P : c'est un rire très bien qui cache une véritable tristesse et plus fort que la tristesse c'est + la souffrance c'est la souffrance

A : madame

P : oui ?

A : madame on peut dire que Hugo écrit pour nous sensibiliser à la souffrance de ce condamné

P : votre camarade dit que Hugo écrit pour changer notre vision par rapport à ce condamné pour nous sensibiliser + vous êtes d'accord ?

A : oui

AA : oui

P : et qu'est-ce qu'il a fait pour nous amener à cela ? le type du texte a été comment ?

A : argumentatif

P : la visée est argumentative à travers la description et à travers la ?

A : le récit

P : la NARRATION + donc on peut faire de la narration et de la description au service de quoi au service de l'argumentation alors brièvement on rappelle la fin du passage + qu'a demandé le friache au condamné ?

A : sa redingote

P : sa redingote pourquoi qu'est-ce qu'il veut en faire ?

AA : XXX

Il veut la ?

A : XXX

P : A voix haute ++ allez-y

A : il veut acheter

A : la vendre

A : la vendre pour acheter du tabac

P : pour avoir l'argent du tabac + Il lui donne la redingote notre personnage + quelle est la réaction de l'autre il est comment ?

A : il est joyeux

P : joyeux alors si vous comparez le rire du début du texte et la dernière joie qu'on appelle dans le texte ?

A : joie d'enfant

P : joie d'enfant est-ce que c'est un enfant ?

A : non

P : mais on le compare à un enfant c'est quelle figure de style ?

A : métaphore

P : c'est une métaphore très bien et le rire amer c'est quelle figure de style ?

A : oxymore

P : OXYMORE très bien + l'oxymore c'est quoi c'est une contradiction il y a une souffrance comme a dit votre camarade c'est un rire qui cache une souffrance et le rire d'enfant c'est une véritable joie oui ou non ?

A : Oui

P : c'est une véritable joie + quel est le motif de cette véritable joie ?

A : l'argent

P : il va avoir de l'argent

Vous lisez cette dernière réplique

Il lui a donné sa veste pour qu'il n'ait pas froid + il est attentif

(lecture expressive du professeur)

P : comment vous expliquez cette dernière réplique ?

A : la joie

P : est-ce qu'il veut mourir maintenant ?

A : il veut se régaler avec son tabac

P : Il veut au moins vivre ces six semaines aisé + et ça vous fait quoi + vous avez rigolé n'est-ce pas ?

A : oui

P : vous avez rigolé mais derrière cela se cache une véritable misère oui ?

A : il ne veut plus mourir

A : parce qu'il a euh ::

P : oui parce qu'il a de ?

A : l'argent

P : parce qu'il a de l'argent pour avoir du tabac pour le reste de ses jours + alors la mort d'abord ça ne l'effraie pas ça ne le dérange pas + La mort pour lui c'est positif ou négatif ?

A : positif

P : positif + ça va le ?

A : ça va finir ses souffrances

P : ça va finir toutes ses souffrances + la vie pour lui était une sorte de mort et la mort sera pour lui une forme de délivrance + d'accord ? donc maintenant que vous avez vu ce portrait + de cet homme-là et qui a été orphelin dès l'âge de six ans + vous voyez des exemples pareils dans notre société ?

A : oui

A : oui

A : plusieurs personnes

A : oui+ plusieurs personnes + des enfants de six ans de sept de huit

A : oui

P : vous aimez leur image vous aimez les voir ?

A : non

P : ça vous fait quoi ?

A : pitié

P : de la pitié tout de suite vous avez de la pitié et des fois vous êtes aussi ?

A : indifférent

P : indifférent d'accord parce que ça vous ?

A : dégoûte

P : parce que ça vous dégoûte

A : oui

A : Jamais

P : Hein ?

A : jamais

P : Jamais tu n'as jamais été dégoûtée ?

A : jamais

A : parce que ce sont des victimes ils n'ont pas de famille ils ne partent pas à l'école XXX

A : mais parfois on trouve des enfants qui ont tous les moyens pour être heureux mais ils sortent dehors pour + pour fumer pour euh :

P : alors vous êtes d'accord ?

A : oui

A : oui

A : non

A : non

A : XXX

P : Alors écoutez nous aurons besoin de toute une séance pour cela + je vous demande de faire une recherche à ce sujet nous allons aborder la question des enfants de la rue+ d'accord ? alors si vous voulez faites quelques investigations puisque ça ne te dégoûte pas par exemple Ali je te demande de demander à un enfant les raisons pour lesquelles il est dans la rue + tu fais cela avec quelques camarades de classe alors ? vous pouvez faire cela ?

AA : Oui

P : les garçons vous pouvez accompagner les filles ? parce que ce n'est pas toujours évident + vous voyez :: + allez demander à des enfants de la rue les motifs pour lesquels ils sont dehors d'accord ? je veux que ce soit des motifs réels je vous demande d'enquêter + alors qu'est-ce que je viens de demander ?

AA : une recherche

P : une recherche sur quoi ?

AA : les enfants de la rue

P : les enfants de la rue d'accord tu t'occupes de faire quelque chose ? Tu feras quoi ?

A : questionner

P : questionner demander à quelques enfants les raisons pour lesquelles ils sont dans la rue et alors si tu veux aller un peu loin tu leur demande de quoi ils vivent et de quoi ils XXX ? ++ donc ce sera le sujet de l'activité orale + alors on est aujourd'hui vendredi et demain on n'a pas cours donc ce sera pour mardi d'accord ?

AA : oui

P : alors voilà + vous recopiez les traces écrites qui sont au tableau

Le type du texte il est argumentatif

Vous voyez qu'on peut faire de la narration et de la description au service de l'argumentation

Enseignante 3

Que veux-tu ? donc voilà mon histoire à moi

Donc là nous avons parlé de la situation de ce passage qui veut nous rappeler la situation + où se trouve le condamné ? le narrateur ?

La conciergerie

Le narrateur il se trouve à la conciergerie il est juste transporté de d'euh

De Bicêtre à la conciergerie+ Très bien oui donc pourquoi il est transféré de Bicêtre à la conciergerie

Pour le préparer à l'exécution très bien oui ensuite bon le préparer à l'exécution

Il a fait une rencontre + avec qui ?

Un autre prisonnier

Avec qui ?

Avec le friauche

Avec le friauche et c'est qui le friauche ?

C'est un récidiviste

Un récidiviste donc vous avez déjà lu le chapitre très bien

C'est un autre prisonnier

Un autre condamné

Un autre prisonnier un autre condamné à mort

Qui va le remplacer à Bicêtre

Oui c'est lui qui va le remplacer dans son cachot à Bicêtre + très bien

D'après votre lecture de cette histoire en combien de parties peut-on diviser cette histoire+ levez le doigt s'il vous plaît

(à voix basse trois)

C'est un récit

C'est un récit qui concerne qui ?

Le friauche

Donc c'est le friauche qui raconte au condamné narrateur son histoire + donc on peut la diviser en combien de parties ?

Trois

En trois parties

Très bien est-ce vous pouvez les préciser

Madame premièrement La mort de son père qui a été la cause que le friache a :: a volé+ a volé quelques + euh a volé ensuite euh

Donc s'il l'on veut résumer qu'est ce qu'on peut dire de cette période là ?

L'enfance

C'est une période de l'enfance et ?

L'enfance et l'adolescence

Très bien période de l'enfance et de la l'adolescence.

(traces écrites)

Donc vous avez divisé l'histoire en trois périodes

Qui peut nous relire cette partie + qui veut bien nous relire cette partie ?

Que veux-tu voilà mon histoire à moi

Madame

Non quelqu'un d'autre

(Lecture d'une élève)

Que signifie peigre

Criminel

Ancien voleur

Donc c'est un ancien voleur un homme douteux

Donc ici c'est dommage que charlot eih ait pris la peine un jour de lui attacher sa cravate...
ça veut dire ?

XXX

levez le doigt s'il vous plait

donc Il a été ?

Il compare le bourreau à charlot la cravate c'est la ++

Donc charlot + comme vous l'avez constaté+ quel est le niveau de langue utilisé par le friache

L'argot

Très bien +donc il utilise l'argot pourquoi il utilise l'argot ? pourquoi ? + levez le doigt s'il vous plait+ pourquoi il utilise l'argot ? pourquoi il ne parle pas comme notre condamné le narrateur ? +

Mais si on compare les deux est-ce qu'ils parlent le même langage ?

Non

Donc pourquoi le friache parle l'argot ?

Madame premièrement parce qu'il n'est pas instruit deuxièmement parce qu'il a habité toute sa vie ou presque dans les ruelles et les rues (oui) et troisièmement parce qu'il est un+ un+ (prisonnier) un voleur

Ancien voleur

Quelqu'un qui n'a pas été bien élevé qui n'est pas parti à l'école et qui ne sait rien de l'éducation ni du niveau du langage

Donc charlot ici ça veut dire le bourreau tout simplement+ et c'est le bourreau qui s'est chargé d'exécuter son père+ mais l'exécution c'était comment est-ce avec la guillotine ?

Non une corde

Une corde+ ce qu'on appelle la ?

La pendaison

Donc il a été pendu

L'LECTURE

Donc à cette période là qu'est ce qu'il faisait

Il travaille

Non il ne travaille pas+ il ?

XXX

Donc il demande + Il mendiait si vous voulez + pour survivre il mendiait ++ pour gagner quelques sous il faisait la roue etc. et on lui jetait quelques sous + d'accord + très bien + continuons

LECTURE

Donc Comment était sa situation ? il menait une enfance qui est comment ?

Grave

Dure

Pitié

Très bien

Orphelin

Il était orphelin il n'avait ni père ni mère alors il menait une enfance qui est dure misérable + il faut voir ses habits qui sont déchirés hein donc à ce moment-là quand il a eu neuf ans il a changé d'activité qu'est-ce qu'il faisait ? ++ Il se servait de ses louches donc ça veut dire quoi ?

Ses mains voler

Il volait des poches et des ++

Très bien donc il volait + il devient voleur++ un grand voleur ou bien un petit voleur ?

un petit voleur

un petit voleur d'accord très bien on va voir comment il va progresser dans ce crime ou bien ce délit d'accord continuons

LECTURE

d'accord+ comme on a dit il a progressé dans le vol+ au lieu de rester un petit voleur il est devenu un grand voleur

une boutanche ça veut dire quoi ?

une ?

une boutanche

une boutique

d'accord une boutique+ ensuite on a la conséquence de ce vol + il a été ?

emprisonné

arrêté ou bien emprisonné très bien donc première arrestation du friache il est condamné à combien ?

madame à 17 ans

une peine de + de ?

15 ans

Une peine de 15 ans+ bon essayons de récapituler cette première période+ rappelez-moi ce qu'il a été ou bien ce qu'il faisait + le friache

Traces écrites :

Collaboration entre enseignante et élèves pour produire des phrases (traces écrites)

Lisez cette 2^{ème} partie s'il vous plait+ qui veut lire ?+ + oui

Une élève lit le passage

D'accord très bien donc cette 2^{ème} partie donc comment l'intituler s'il vous plait ?

Il se souvient

Arrestation

Une deuxième arrestation également d'accord+ bon + nous avons dit que le friache n'avait que 32 ans n'est-ce pas ? bon quelle est son intention une fois sorti de la prison? Qu'est ce qu'il avait dans sa tête ?

Il avait l'espoir de mener une vie paisible

normale

Il avait l'intention de devenir un ?

Un bon citoyen

Il avait l'intention de devenir un honnête citoyen donc il a essayé de travailler n'est-ce pas ? mais quand il est sorti de la prison qu'est-ce qu'on lui a donné ?

Un passeport jaune

Très bien un passeport jaune + où on a écrit quoi ?

Forçat libéré

Forçat libéré + bon forçat libéré + est-ce que tout le monde accepte de l'aider ?

Non la société a rejeté

XXX

Levez le doigt

Madame + il est + il a été marginalisé par la société

Très bien donc il a été marginalisé voir rejeté hein rejeté par la société +oui

La XXX la foule n'a pas accepté c'est pour ça qu'il est toujours prisonnier

Oui donc très bien il n'a pas réussi à se réintégrer dans la société à cause de leur rejet + tout le monde le rejette + il a beau chercher du travail il a même diminué le salaire bon il voulait faire n'importe quoi pour gagner sa vie avec sa propre sueur mais en vain personne ne veut lui tendre la main bon le pauvre qu'est-ce qu'il a fait ensuite

Il a volé une autre fois

Oui il a encore refait le même délit ça veut dire le même vol+ comment on appelle ceci

Récidiviste

Réci++ réciiii

Donc il est devenu récidiviste+ donc est-ce que c'est grave ou bien ce n'est pas grave ?

C'est grave

Au début il a volé seulement il est condamné à 15 ans bon cette fois-ci quelle a été sa peine

La perpétuité

Prison à perpétuité

La prison à perpétuité qu'est-ce que ça veut dire perpétuité

Toujours

Pour toujours

(Al mouabbad)

D'accord pour toujours très bien + donc on note ceci (traces écrites)

Bon + cette fois-ci est-ce qu'il a pu supporter la prison ?

non + il s'est ?

évadé il a évadé

il s'est évadé

l'évasion

(traces écrites)

Il a réussi à s'évader donc troisième et dernière partie qui veut lire s'il veut plait ? ++ toujours mademoiselle

LECTURE

D'accord XXX est-ce qu'il avait de l'argent est-ce qu'il avait le passeport ?

Non

Il n'avait rien

Il n'avait rien mais il avait la rencontre de qui ?

Des camarades

Donc des camarades est-ce que ça a le même sens que des camarades de classe par exemple ?

Non

Donc des camarades en quoi ?

De crime

Le vol le crime etc + donc qu'est-ce qu'ils faisaient pour vivre

Ils tuaient des hommes pour prendre ce qu'ils ont

Oui

Ce qu'ils possèdent leurs biens donc Il tuait des gens des personnes pour vivre

D'accord on écrit (cette troisième arrestation ...)

Regardez les trois périodes est-ce que le friache avait le choix de ne pas commettre ces crimes

Non

Madame le friache n'avait pas le choix d'être un criminel

Oui très bien donc il était obligé

Obligé

Il doit manger

Car il a un besoin vital c'est c'est de manger et il n'a pas d'argent

Il a un besoin vital de pour manger etc. très bien donc est-ce qu'on peut dire vraiment que c'est un criminel

Non

Non madame

On ne peut pas car c'est sa situation qui l'a obligé à être un criminel

Madame C'est la société qui a créé ce criminel

Très bien + donc c'est la société qui a participé ou bien en quelque sorte elle a une grande responsabilité de de donner à un citoyen ces qualités-là ? bon + oui

Madame même le système

Oui très bien + ce passeport était la cause de la récidivité d'abord était la cause de ne pas avoir été intégré dans la société alors il a été obligé une autre fois d'aller voler pour survivre et non pas pour vivre

Oui

Il y a une différence entre vivre et survivre est –ce que quelqu'un peut me faire la différence entre les deux verbes ? ++ donc vivre c'est avoir ce que l'on veut c'est on peut manger ce qu'on veut etc alors que survivre

C'est ne pas mourir

C'est ne pas mourir pour la deuxième arrestation il a du donner un coup pour

Un pain

Juste un pain+ il n'arrive même pas à le manger il a été condamné à la prison

A la prison perpétuelle

Donc cette société est dure elle exagère en quelque sorte n'est-ce pas

Oui

D'accord continuons + donc quel sentiment vous éprouvez

Transcription cours de Maha

P : prenez un crayon pour souligner XXX pour la compréhension

Lecture du passage : « On m'a conduit au cabinet du directeur ...

A : XXX

P : tu veux lire + vas-y

Lecture faite par une élève « on m'a conduit au cabinet du directeur ... la botte de paille que je n'ai pas eu le temps d'user »

L'enseignante intervient pour corriger la prononciation

Une deuxième lecture effectuée par l'enseignante

P : qui raconte ? + qui parle ?

A : c'est le condamné

P : comment tu sais que c'est le condamné ?

A : le je

P : le je c'est pas le condamné c'est le je + qui c'est le je dans ce passage ?

A : le je c'est le narrateur

P : c'est le narrateur + comment tu sais qu'il fait la narration ? + pour dire que c'est le narrateur il faut que tu trouves des ?

A : des indices

P : des indices ++ est-ce qu'il y a des indices ? qu'est-ce qu'il utilise par exemple ? ++ les temps+ du récit ++ est-ce qu'il y a les temps du récit ? ++ alors il y a ici l'imparfait mais il y a le passé ...

A : composé

P : le passé composé ce sont les temps du passé mais pas les temps du récit

A : oui madame

P : donc Il nous raconte un événement qui s'est déjà déroulé au passé mais il n'y a pas vraiment les temps du récit + il y a un verbe à l'imparfait les autres c'est le passé composé

Alors maintenant il nous raconte qu'est-ce qu'il nous raconte ? ++ son arrivée quelque part quelque part + on ne sait pas où (traces écrites) il est arrivé dans un lieu mais il est arrivé de quel lieu ? ++ il est arrivé à un lieu par exemple il est arrivé ici à la salle 5 mais il est arrivé de quelle salle ? de quel lieu il est venu ?

A : bicêtre

P : bicêtre + quelle est la preuve l'indice qui montre qu'il est arrivé de bicêtre ?

A : c'était un échange

P : c'était un échange + non + un échange ça veut dire je donne quelque chose et je reçois quelque chose je donne une personne et je reçois une personne le mot échange ne peut pas dire qu'il était à bicêtre + quel est le mot ou l'expression qui veut dire qu'il était à bicêtre et il est maintenant dans cet endroit ?

Maintenant il est arrivé dans quel moyen de transport ?

C'était le chapitre 4 il est arrivé et on a décrit bicêtre de l'extérieur et puis de l'intérieur

On m'a conduit

Ça peut dire bicêtre mais qu'est-ce qui montre

Ils vont faire un échange il va donner le condamné à mort au directeur et le directeur va lui donner un autre condamné

Aujourd'hui + Celui qui va coucher ce soir CE SOIR sur la botte de paille que je n'ai pas eu le temps d'user+ ça veut dire il était dans un lieu où il y avait une botte de paille où il y avait la botte de paille ?

A : à bicêtre

P : où ? dans quel endroit à bicêtre ?

A : la cellule

A : le cachot

P : dans le cachot il y avait une botte de paille + dans ce lieu + combien il a passé de temps ?

A : six semaines

P : quel est l'endroit où il est allé en sortant de bicêtre ? bien sûr avant d'aller à la place de grève + en sortant de bicêtre il est allé dans quel endroit ?

A : la conciergerie

P : LA CONCIERGERIE attendez regardez cette phrase vous avez peut-être pas remarqué + il a dit alors qu'il conduisit A bicêtre donc moi je suis venu là et l'huissier il va ramener l'autre personne à bicêtre à ma place donc il y aura un échange ça veut dire il est arrivé à un lieu donc ce lieu C EST LA

A : la conciergerie

P : ce lieu c'est la conciergerie + lui il est arrivé à la conciergerie quel jour ?

A : le jour j

P : le jour j+ c'est-à-dire ?

A : le jour de l'exécution

P : vous levez le doigt s'il vous plaît + le jour de ?

A : le jour de l'exécution

P : le jour de l'exécution ça veut dire il vient de quitter bicêtre pour arriver ici à la conciergerie + en arrivant à la conciergerie il a découvert qqc c'est que il un condamné

qui va partir avec l'huissier dans la même cellule c'est que ce condamné est condamné à quoi lui aussi alors il nous raconte son arrivée à un lieu qui est la conciergerie et bien sûr il nous fait le récit à propos d'un attend est-ce que lui a assisté à cet échange ? est-ce que lui il était présent quand le directeur a donné l'autre condamné à l'huissier ? et l'huissier le je au euh regardez (écrit au tableau) il y a le narrateur + et il y a l'huissier d'accord l'huissier va donner qui au directeur ?

Le condamné

Notre condamné

P : le directeur va donner qui à l'huissier ?

A : un autre condamné à mort

P : un autre condamné + bon il y aura un échange + dites-moi est-ce que notre condamné a assisté à cet échange ? c'est à dire est-ce que lui a été présent lorsque : ?

A : non

A : non mais il a entendu

P : bon il y aura un échange + rappelez-vous l'enfant de + antigone peut-être la valeur de

Le récit à propos d'un éventuel échange alors cette première partie du texte raconte éventuellement il y aura un échange mais lui il va pas y assister + alors lui il est à la conciergerie le jour j c'est une journée qui est longue pourquoi elle est longue ?++ en quoi elle est longue ?

A : souffrance

P : souffrance mais elle est courte dans le temps + comment on l'a appelée lorsqu'on a fait le schéma ? + qu'est-ce qu'on a dit ? + qu'est-ce qu'il va y avoir dans la conciergerie ?

A : XXX

P : ça veut dire que peut-être dans ce passage il y aura des rencontres

++ alors on passe au 2^{ème} passage « j'ai levé les yeux

P : alors lui il est dans une cellule il vient d'arriver à la conciergerie il a appris l'échange par entre le directeur et l'huissier lui il est dans sa cellule en attendant les événements de la journée

(Lecture effectuée par l'enseignante)

P : alors le condamné à mort lorsqu'il était dans le cachot de bicêtre + est-ce qu'il y avait un autre condamné + une autre personne qui partageait sa cellule ?

A : seul

A : il était seul

P : il était seul+ maintenant lui dans son cachot dans une cellule + il vient de se rendre compte qu'il y avait une autre personne avec lui + d'accord + dites-moi + ce petit passage + si je vous dis quel est le type de ce petit passage

A : descriptif

P : très bien il fait la description de qui

A : madame XXX un homme

P : d'un homme + vous pouvez laisser quelqu'un parler + très bien + si vous le savez c'est très bien + dites-moi

A : il fait la description de l'homme qui va partager avec lui la cellule

P : pour la journée ou pour un moment+ dites-moi + on ne dit pas on fait la description d'une personne + on dit on fait ?

A : le portrait

P : on dit

A : le portrait

P : donc (l'enseignante écrit au tableau « le je dans une cellule de la conciergerie ») dites-moi + est-ce qu'il connaît cet homme ?

A : non

(L'enseignante continue à écrire « dans la conciergerie fait une rencontre »)

P : cette rencontre elle était préparée avant ? + il y avait un rendez-vous planifié préparé ?

A : non

« fait une rencontre à l'improviste avec un homme »

P : alors on va voir quels sont les éléments qui vont nous présenter le portrait de cet homme+ dites-moi + d'après ce petit passage quelles sont les informations que nous avons sur cet homme = alors qu'est-ce qu'on apprend sur lui + par exemple

AA : XXX

P : un seul + un seul + euh

A : il a environ 55 ans

P : 55 ans donc XXX âge 55 ans + comment vous pouvez qualifier quelqu'un qui a 55 ans ?

A : âgé + assez

P : AGE + pas vieux + donc quand même il a un certain âge + assez âgé + bien + quels sont les autres éléments dans cette description qui montrent qu'il est âgé + à part l'âge ?

A : ridé

A : les rides

P : les rides il a des rides + voilà XXX

A : XXX

P : quoi ?

A : madame cheveux grisonnant

P : très bien cheveux grisonnant + question d'âge + qu'est-ce qu'il a d'autre ?

A : vouuté

P : il est ?

Il est courbé + alors il peut être courbé par l'âge il peut être courbé par ? ++ réfléchissez + qui peut avoir le dos courbé comme ça ?

A : madame ! celui qui travaille beaucoup ?

P : celui qui travaille beaucoup + mais quel genre de travail

A : forcé

P : des travaux forcés assez durs donc à force de travailler il a eu le dos courbé alors ça n'a rien à avoir avec l'âge + on passe à une autre qualification + ici c'est l'âge + cette personne a le dos courbé + le dos courbé ça a une relation avec les travaux XXX lorsqu'il était plus jeune + durant sa vie+ vous savez + ces personnes qui sont grandes de taille et XXX mais bien sûr avec le texte on va vérifier est-ce que c'est une question de taille ou bien c'est le genre de tâches qu'il a fait durant sa vie+ dites-moi qu'est-ce qu'on apprend d'autre sur cet homme ++ alors il est âgé + il a le dos courbé

A : Madame + il est sale et demi nu

P : il est sale + et s'il est sale ça veut dire ? c'est tout l'aspect qui est sale le visage le corps peut-être les ongles

A : les cheveux

P : les cheveux et aussi il a dit qu'il est demi-nu + ça veut dire qu'il est habillé en maillot pour aller à la plage ?

A : NON

A : madame !

Euh ? Les vêtements sont ?

Déchirés

P : pourquoi ils sont déchirés ? ses vêtements sont déchirés ça veut dire ils peuvent être abimés ça veut dire parce qu'ils sont ?

A : anciens

P : ça veut dire ANCIENS

Il y a un mot qui montre que les vêtements sont a :::sez anciens

Pourquoi il n'a pas pris une nouvelle chemise

P : maintenant ce personnage qu'il voit venir devant lui à l'improviste ce personnage a quelque chose d'autre + il avait un ?

Un regard louche

un regard louche + alors dites-moi vous connaissez le portrait + combien de portrait on peut faire ?

Physique moral vestimentaire

P : lorsqu'on a dit qu'il avait des cheveux grisonnant + levez le doigt + c'est quel portrait ?

A : physique

P : le dos courbé ?

A : Physique

P : et Les vêtements ?

A : vestimentaire

(L'enseignante écrit au tableau : elle note les éléments qui se rapportent au portrait)

P : et maintenant il nous dit que cet homme a un regard louche + ça veut dire un regard louche ?

A : madame !

Euh ?

Qui n'est pas clair

P : ça veut dire qui n'est pas clair ? Donnez-moi un exemple de regard louche + Entre vous des camarades de classe vous avez qqn qui a un regard louche

A : NON

P : par exemple vous voyez une personne et vous dites ah celui-là à le regard louche + personne qui est capable de faire du mal qui est capable par exemple de vous nuire de trahir d'être malhonnête d'être pas sincère avec vous donc il a un regard louche + qu'est-ce qu'il a d'autre ce personnage

A : madame !

P : il a un rire ?

A : il a un rire amer sur le visage

P : un rire amer + physique moral vestimentaire ?

A : moral (tableau)

P : dites-moi ce que veut dire un rire amer + il rit + normalement il doit être joyeux mais au lieu + alors est-ce que amer veut dire qu'il est joyeux ? + vous savez ce que c'est que amer quelque chose qui peut être amer + normalement on le dit pour quelque chose qu'on goute
XXX

A : antibiotique

P : certains antibiotiques sont amers + alors laissez les antibiotiques on n'a pas tous goûté donnez-moi quelque chose qui quand on goute elle est parfois amère + Vous connaissez les

amandes les amandes ++ llouz + vous connaissez + alors est-ce que toutes les amandes sont douces

A : non

P : alors il y a des amandes qui sont amères donc c'est un mauvais goût de l'amertume qu'on a dans la bouche alors ça ça se dit pour le goût maintenant il a dit un sourire qui est amer comment vous trouvez ce sourire ? +++ alors amer alors d'abord un sourire ça peut être de quoi ?

A : de joie

P : de joie de bonheur et maintenant il est amer ++ amertume on a dit ce qui laisse un mauvais goût + comment il est ce sourire ?

A : une mauvaise sourire

P : un mauvais sourire + c'est-à-dire comment tu expliques ce mauvais sourire ?

A : XXX

P : ironie ? + non je pense pas qu'il est ironique mais ça montre que la personne de l'intérieur ... il est amer + c'est une personne qui n'est pas bien qui se trouve dans un mauvais état peut- + comment dire + désespéré mais il fait semblant de faire sortir ce sourire mais c'est un sourire amer + bien alors quelle idée nous pouvons avoir de ce personnage + il a un regard louche donc il n'inspire pas confiance + amer ça veut dire un mauvais état dans un sale état dans un état de désespoir état de tristesse

Quelle est l'impression d'après cette description quelle est l'impression qu'on a de cet homme+ d'ailleurs le condamné à mort il est là dans la cellule il voit cet homme en face de lui donc il le voit et il le décrit dans l'ensemble + donc quelle est l'impression que ça fait pour le condamné à mort qui voit ça + si toi tu es le condamné à mort et vous êtes assis quelque part et vous allez être exécuté dans quelques heures et vous avez cet homme devant vous ça va faire en vous quel sentiment ?

A : de peur

P : de peur + Qu'est-ce qui va vous faire peur ici ?

A : XXX

P : alors d'abord est-ce qu'il le connaît ?

A : non

P : donc c'est un in...

A : un étranger

P : c'est un inconnu un étranger donc Un homme inconnu un étranger + cet étranger qu'est-ce qui fait peur ? est-ce que c'est l'âge ?

A : non

P : les pieds ? les cheveux ?

A : non

P : le dos courbé ? les vêtements ?

A : non

P : euh ?

A : le regard

P : le regard et le ?

A : et le sourire

P : le regard et le sourire c'est ça ce qui fait peur dans cet homme (écrit) dites-moi quel est le sentiment du condamné à mort face à la condamnation ou à l'exécution ?

A : la terreur

P : la terreur + est-ce qu'il peut être terrifié de cet homme ou c'est juste une peur ?

A : c'est juste une peur

P : (récapitule) dans une cellule à bicêtre le jour j de l'exécution + rencontre avec un inconnu qui lui-même à travers le regard le visage le sourire il inspire la peur alors imaginez l'état de notre condamné + alors + à part le fait qu'il va être exécuté il fait une rencontre + apparemment c'est une mauvaise rencontre d'après bien sûr ce qu'on sait sur l'homme + on va passer maintenant au troisième passage+ celui-ci va être un petit peu plus long + c'est le passage de en effet jusqu'à c'est dur +++ d'accord + vous avez trouvé ?

A : oui

P : sûr ?

A : oui

P : alors quelqu'un veut lire ?

AA : XXX

P : vas y !

(Lecture effectuée par une élève, interrompue à plusieurs reprises par l'enseignante)

P : attends + j'étais pâle et mes cheveux se dressaient + qu'est-ce que ça vous rappelle le fait que j'étais pâle un personnage qui était pâle lorsqu'il était au milieu de la pièce rappelez-vous ! être pâle ça exprime un ?

A : un sentiment

P : sentiment+ quel sentiment ?

A : souffrir

P : la souffrance oui mais lalla Zoubida lorsqu'elle a entendu l'arrivée d'un messager elle avait peur qu'il lui demande de l'argent donc c'était la peur + attends le fait d'avoir le visage pâle + on a trois façons d'exprimer un sentiment là c'est quoi ?

A : manifestation physique

P : c'est une manifestation physique de la peur c'est le corps bien sûr qui manifeste sa peur en devenant pâle+ vous révisiez+ attends il a dit aussi qu'il a + alors + mes cheveux se dressaient vous vous rappelez XXX est-ce que les cheveux se dressent effectivement ?

A : non

P : c'est une façon de montrer qu'il a très très peur ça aussi c'est une manifestation physique de d'un sentiment de peur donc nous avons deux manifestations physiques de la peur pour montrer que effectivement notre condamné il apeur face à cet homme + vas-y !

(lecture du passage)

P : mon héritier quel héritier ? de quoi il parle ?

A : madame !

P : oui ?

A : du cachot

P : du cachot + de son cachot donc c'est la personne concernée par l'échange celui qui va prendre sa place celui-ci lui aussi c'est un condamné ?

A : à mort

P : donc il se trouve face à face avec cet inconnu bon il reste un inconnu pour le nom et le prénom mais cet inconnu-là n'est plus maintenant un inconnu il sait que c'est un condamné à mort (écrit) sauf que lui maintenant c'est sa dernière journée de sa condamnation et celui-là peut-être il va attendre peut-être demain on ne sait pas + attendre le jour de l'exécution + vas-y

Lecture

P : alors regardez + dans ce passage il y a beaucoup de termes qui sont de l'argot+ vous vous rappelez là c'est quoi l'argot ?

A : une langue

P : c'est une langue issue du français mais c'est quel français ? ce français qui est dit dans les prisons + on a dit + c'est le français parlé entre les ... les détenus d'une prison c'est le vocabulaire du chapitre numéro cinq + donc dans ce chapitre il y a beaucoup de ces expressions utilisées par ce personnage s'il utilise beaucoup de termes argotiques + attends notre condamné à mort est-ce qu'il parle argot ?

A : non

P : non d'ailleurs quelle langue est-ce qu'il parle ?

A : le latin

P : il sait parler latin

A : il est cultivé

P : Il est cultivé il a obtenu la lampe et le papier pour écrire ++ alors si ce personnage parle argot c'est que probablement c'est un ?

A : prisonnier

P : c'est un prisonnier mais notre condamné est lui aussi un prisonnier !

A : l'autre Il a déjà fait la prison

P : Il a DEJA connu la prison + ça veut dire que ...

A : il est ancien

P : il est ancien dans le XXX voilà (comme on dit en arabe M7absi 3ti9 + dyalna jdid 3ad taywllf) ++ donc regardez on va trouver plusieurs expressions Il faut les comprendre alors il a dit « charlot a pris la peine un jour de lui attacher sa cravate » c'est-à-dire regardez lui il va être notre condamné il va être exécuté par la guillotine + celui-là on va pas l'exécuter par la guillotine euh son père pas lui on l'a exécuté par la corde et comme la corde on la passe dans le cou c'est comme si on lui a mis une cravate mais réellement ce n'est pas une cravate donc il compare la corde de la potence à une cravate

Bien sûr la figure là c'est ++ quelle figure

A : métaphore

P : la métaphore mais bien sûr avec un style argotique automatiquement on comprend que son père déjà était un ancien condamné ++ vas-y

Lecture effectuée par une élève

P : la potence c'est exécuter par la corde

Vas-y

P : qu'est-ce que ça veut dire faire la roue ? + faire la roue c'est rouler sur sa tête + vous connaissez les garçons par exemple f les foires les garçons qu'on appelle hmad ou moussa les gens qui font les roulades + ils font les roulades et les spectateurs et les gens leur jettent une pièce normalement à la fin du spectacle on leur jette une pièce + donc lui à six ans parce que son père a été exécuté et il n'avait pas de mère lui pour gagner sa vie sur les rues sur les routes il gagnait sa vie par la roue ça veut dire il faisait la roue et les gens lui jetait une pièce bien sûr pour pouvoir vivre + bien

(Lecture)

P : stop + alors ici on a ++ vas-y pardon continue

Lecture

P : mes louches ça veut dire les mains + voi ::là

Lecture

P : alors j'explique + à neuf je commençais à me servir de mes louches ça veut dire de ses mains + je vidais une fouilleuse

A : une poche

P : une poche ça veut dire il est devenu voleur professionnel ça veut dire A l'âge de 9 ans il a appris à devenir un petit voleur il est monté d'un grade dans bien sûr le fait de voler et de prendre l'argent et les affaires des autres + continue

Lecture

P : alors j'ai fait des connaissances il a fait la connaissance de qui à votre avis

A : des voleurs

P : il ne va pas faire des connaissances de la haute société+ il a fait la connaissance de la même catégorie sociale que lui ou les mêmes gens de la rue que lui + ça veut dire il a fait connaissance d'autres voleurs comme lui.

(Lecture)

P : stop + alors ici on a ++ vas-y pardon continue

Lecture

P : on m'a pris + remplacez on m'a pris par un mot plus expressif ON M'A PRIS c'est que quelqu'un l'a pris + qui l'a pris ?

A : la police

P : la police ça veut dire on L'A A-RRE-TE + et là à quel âge on l'a arrêté ?

A : à 17 ans

P : à 17 ans donc de 6 ans à 17 ans il a XXX il a été un simple enfant de la rue qui gagnait son argent et puis il est devenu un petit voyou pour devenir un professionnel + donc il a passé 11 ans dans la rue + vas -y

Lecture

La petite marine c'est le bagne + le bagne c'est une prison pour les galériens ça veut dire ceux qui galèrent + qui font les travaux forcés et bien sûr là à 17 il était déjà un bagnard et il reconnaît que c'était très dur + alors on va travailler maintenant sur des choses qu'on connaît c'est juste une révision + ici qui raconte ? + attends

Le je

P : le je + il y a un je + je c'est le narrateur + qui c'est le narrateur de ce passage ? attends + nous le narrateur de notre œuvre c'est qui ?

A : le condamné

P : le condamné + ici le narrateur de ce passage ? quand j'avais six ans j'étais un enfant de la rue ... qui raconte ?

P : qui raconte

A : l'autre condamné

P : l'autre condamné on va découvrir qui c'est ++ regardez ++ bon regardez + en effet si vous comptez un deux trois quatre cinq six + sixième ligne en haut en haut vous trouvez qu'il dit drôle de demande a-t-il répondu + un friache vous l'avez trouvé ?

A : oui

P : donc nous avons LE FRIAUCHE et le friauche c'est un condamné mort donc le narrateur ici c'est le friauche + donc la personne qui vient de rentrer dans la cellule à la conciergerie à l'arrivée et qui va prendre sa place à bicêtre c'est le friauche + alors qu'est-ce qu'on apprend sur ce friauche ? ce friauche il nous raconte son histoire alors ?

A : c'est un orphelin il n'a ni mère ni père

P : ni père alors son père est un

A : un ancien condamné à mort

P : un ancien condamné à mort donc fils d'un condamné à mort (écrit) faites attention avec moi on va découvrir quelque chose très simple alors le je le narrateur raconte d'accord + il raconte il fait un récit devant notre condamné à mort mais nous qui nous raconte le récit du friauche ?

A : notre condamné à mort

P : on va voir le récit du friauche + le friauche fait un récit + si je vous demande de me déterminer la focalisation de ce récit ++ le friauche raconte sur lui-même il raconte SUR LUI-MEME donc quelle est la focalisation ? + maha !

A : focalisation interne

P : focalisation interne nous avons une focalisation interne mais nous + nous + celui qui nous raconte ça c'est le je narrateur notre notre ?

A : condamné

P : notre condamné c'est-à-dire le je condamné à mort + ce je notre condamné à mort et notre narrateur c'est-à-dire c'est celui qui nous raconte ce que raconte le je friauche + d'accord + moi je suis le condamné à mort et j'entends ce que dit le friauche et je vous le raconte à vous + d'accord ? donc quelle focalisation aura mon récit ça veut moi le condamné à mort notre condamné à mort raconte son récit donc c'est une focalisation interne + mais maintenant il raconte le récit de quelqu'un d'autre euh ?

A : focalisation externe

P : focalisation externe ++ donc (schématisation au tableau)

P : alors quand il y a un récit à l'intérieur du récit + ce récit s'appelle comment ?

A : enchâssé

P : enchâssé ou un récit encadré c'est comme un cadre de photo l'un à l'intérieur c'est comme si j'ai une photo ici et ici j'ai un cadre XXX un récit encadré (écrit) ça va ? c'est clair ça ?

A : oui

P : alors maintenant je vous pose une question + à votre avis pourquoi le friauche qui rencontre le condamné pour la première fois il lui raconte son histoire + moi je suis le fils d'un condamné à mort + moi + à six ans j'étais sur les rues + moi à treize ans j'étais un

voyou et à dix-sept ans j'étais un professionnel + pourquoi il raconte ça + imaginez + vous êtes le friauche + chacun d'entre vous + (lah ystrkoum) vous êtes le friauche et moi je suis le condamné si vous rentrez et vous me mettez ce regard louche et ce sourire amer et vous me racontez cette histoire pourquoi vous allez le faire ? imaginez ! pourquoi vous allez le faire ? ça veut dire pourquoi est-ce qu'on a ce récit pourquoi le friauche nous raconte ce récit ? ++ + il est devant notre condamné et il lui raconte + mais pourquoi il lui raconte attendez attendez notre condamné à mort il nous raconte son histoire j'étais jeu ::ne j'ai commis un cri ::me j'ai fait peut-être couler du sang mais il fait ça pourquoi il fait ça notre condamné à mort pourquoi il nous raconte son récit

A : pour toucher XX

P : pour toucher nos ?

A : sentiments

P : pour toucher nos sentiments et en touchant nos sentiments il veut à + qu'on adhère à son point de vue ça veut dire faire abolir la peine de mort comment il va nous faire adhérer à son point de vue il va faire naître chez nous un sentiment de pitié il faut apprendre cela + c'est clair ++Est-ce que le friauche à votre avis + en racontant son récit+ il a le même objectif + est-ce qu'il veut la même chose + ça veut dire est-ce qu'il veut que le condamné à mort XX est-ce qu'il veut lui aussi abolir la peine de mort ce friauche est-ce qu'il veut abolir la peine de mort est- ce que le condamné peut abolir sa peine de mort + non + sûr + donc s'il n'a pas cet objectif comme l'autre condamné à mort donc pourquoi il raconte ça à ce condamné à mort

A : il veut lui faire un choc

P : peut-être ++ il veut + ça veut dire impressionner (écrit) ++ qu'est-ce qu'il veut d'autre ?

A : le fait qui lui a poussé à faire des crimes c'est la pauvreté c'est la société

P : c'est-à-dire qu'est-ce qu'il veut faire ? + attend regarde tu passes un examen tu as une mauvaise note + d'accord+ mais quand tu rentres par exemple à la maison tu dis à ta maman le problème était dur le devoir était long la maitresse ne m'aime pas + vous cherchez quoi vous cherchez quoi + vous cherchez ??

A : la cause

P : la cause donc vous cherchez quoi ? est-ce que c'est vrai la maitresse ne vous aime pas euh ... ++ vous cherchez à JUSTIFIER donc peut-être ...

A : le friauche veut accuser la société

P : on arrive mais il y a peut-être le fait que + en accusant la société normalement il justifie ce qu'il a fait ça veut dire si j'ai fait ça c'est que c'est la société qui est responsable et non pas moi + c'est la société qui m'a pris mon père c'est la société qui m'a laissé dans la rue c'est la société qui n'a pas pris soin de moi c'est la société qui m'a pas par exemple donné un lieu où vivre avec une autre famille qui va m'adopter que je suis devenu comme ça donc il est en train de trouver des justifications ou des explications à sa situation ça veut dire que lui à cet âge 52 ou 55 ans il essaie de comprendre pourquoi il est devenu ce qu'il est devenu

soit qu'il est + il sait pourquoi il est devenu comme ça c'est à cause de la société ou il n'a jamais pensé à ça mais maintenant il essaie de trouver des justifications devant un étranger pour lui dire que moi je ne suis pas responsable c'est les autres qui sont responsables + c'est faisable + normalement parfois on sait pourquoi on a fait quelque chose et parfois on cherche à faire à donner la justification d'une chose par les autres donc nous on est pas responsable (L'enseignante écrit : soit il justifie sa situation ou il essaie lui-même de trouver des explications)

P : ça c'est le côté friauche + maintenant dites-moi + à votre avis + le condamné à mort pourquoi il nous raconte sa rencontre avec le friauche + dites-moi + le condamné à mort il va être exécuté ce jour-là et lui aussi il a ?

A : commis

P : il a ... un enfant cet enfant à quel âge ?

A : trois ans

P : trois ans et cette enfant qui a trois ans + et c'est une fille

A : oui

P : alors que celui-là c'est un garçon et lorsque son père il a été exécuté c'était un garçon de six ans et lui c'est une fille de trois ans ça veut dire il veut nous montrer quoi ?

P : la souffrance + qui va souffrir ?

A : de la fille

P : c'est pas la souffrance de la fille bien sûr elle va souffrir ça c'est sûr mais c'est comme une façon de nous dire que ce garçon qui est UN GARÇON âgé de six ans regardez qu'est-ce qu'il est devenu en étant un orphelin + dans la rue + à cause de l'exécution de son père + alors imaginez ma fille qui dans quelque heures elle va devenir orpheline peut-être elle a une mère mais vous vous rappelez la mère

A : elle est malade

P : elle est malade et la grand-mère aussi + aujourd'hui ma fille elle a une mère et un père mais demain elle va devenir orpheline donc elle va avoir le même sort peut-être ma fille ne va pas devenir elle aussi voyou ou peut-être criminelle mais peut-être un autre sort de la rue + la prostitution ou d'autres phénomènes et catastrophes de la rue qu'elle va subir mais de toutes les façons les enfants des condamnés à mort on les laisse dans la rue et ça c'est une ? + c'est une + ça veut dire les condamnés ils ont commis un crime donc ils méritent ça ils méritent ce qui leur arrive mais leurs enfants ils sont comment est-ce qu'ils ont commis un crime ?

A : non

P : non donc ce sont des ?

A : innocents

P : même s'ils sont innocents ils vont être puni

et même s'ils ont rien fait et s'ils sont punis alors qu'ils n'ont rien fait donc c'est une ?

A : injustice

P : INJUSTICE donc peut-être que lui il nous raconte ça pour nous donner une idée une autre idée sur l'injustice de la justice.

merci très bien

vous prenez ces notes sur les cahiers surtout la focalisation + dans un même récit on peut avoir la focalisation interne et la focalisation externe et bien sûr les deux récits enchâssés l'un à l'intérieur de l'autre.

Index

- Action, 32, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 80, 81, 84, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 102, 103, 105, 110, 122, 127, 155, 171, 173, 176, 177, 178, 180, 181, 191, 192, 193, 210, 212, 220, 224, 226, 228, 230, 247, 252, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 266, 267, 275, 276, 282, 285, 296, 297, 299, 301, 305, 306, 308, 312, 314, 315, 318, 325, 328, 343, 354
- Activité, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 65, 70, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 98, 105, 118, 120, 122, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 143, 144, 148, 153, 155, 157, 158, 177, 181, 184, 192, 195, 200, 202, 203, 205, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 220, 226, 228, 230, 231, 240, 243, 244, 245, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 285, 286, 287, 288, 293, 295, 299, 301, 302, 306, 309, 312, 313, 314, 318, 320, 321, 322, 329, 334, 340, 341, 343, 345, 347, 354, 366, 380, 384
- Agir Enseignant, 61, 194
- Agir Professoral, 49, 50, 57, 67, 70, 71, 72, 80, 81, 126, 178, 191, 207, 258, 263, 276
- Ajustement, 59, 85, 132, 197, 372
- Alternance Codique, 19, 37, 85, 98, 327, 334, 336
- Co-Enonciation, 106, 107
- Compétence, 29, 60, 65, 66, 67, 83, 108, 154, 158, 202, 252, 268, 342, 345, 350, 353
- Contexte, 5, 6, 18, 24, 41, 46, 50, 52, 53, 57, 58, 60, 64, 79, 81, 82, 85, 97, 103, 104, 106, 110, 111, 119, 122, 127, 128, 131, 141, 149, 150, 158, 159, 160, 161, 166, 172, 175, 176, 177, 180, 186, 190, 194, 197, 202, 209, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 249, 250, 256, 260, 263, 281, 298, 299, 300, 339, 344, 347, 349, 350, 357
- Culture Professionnelle, 67, 68, 223, 254, 297
- Désir Didactique, 58, 62
- Dilemme Didactique, 231, 285, 299
- Double Contrainte, 102
- Enrôlement, 81, 270, 277, 301, 302, 308, 310, 322, 324, 346

- Etayage, 75, 83, 84, 85, 87, 88, 213, 277, 322, 324, 325, 326, 328, 329, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 345
- Feed-Back, 51, 111, 112, 278, 311
- Habitus, 45, 47, 49, 63, 64, 84, 254, 275, 297
- Injonction Paradoxale, 102
- Intentionnalité, 43, 44, 45, 46, 59, 253
- Interaction, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 72, 75, 78, 80, 81, 82, 85, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 127, 133, 148, 176, 184, 196, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 224, 225, 228, 253, 257, 259, 260, 261, 264, 265, 267, 270, 273, 274, 276, 277, 281, 283, 284, 285, 288, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 304, 305, 307, 308, 310, 311, 313, 314, 316, 319, 322, 324, 325, 328, 337, 338, 340, 341, 343, 344, 345, 349, 351, 352, 353, 354, 355
- Lecture, 31, 38, 40, 45, 75, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 177, 180, 181, 184, 187, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 238, 239, 240, 243, 245, 247, 248, 250, 251, 253, 254, 256, 257, 259, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 279, 282, 285, 286, 287, 294, 295, 301, 302, 305, 312, 313, 314, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 328, 332, 335, 337, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 358, 359, 360, 361, 364, 366, 368, 377, 381, 388, 396
- Méthode, 26, 28, 73, 88, 97, 141, 160, 161, 162, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 208, 258, 264, 296
- Module, 39, 97, 119, 231
- Motivation, 55, 66, 79, 89, 122, 154, 155, 161, 165, 207, 209, 210, 211, 212, 222, 225, 245, 269, 270, 281, 282, 288, 308, 314, 318
- Performance, 65, 66, 89, 108, 346
- Pilotage, 75, 76, 77, 78, 277, 285, 290, 295, 322
- Planification, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 66, 67, 78, 85, 180, 181, 183, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 214, 224, 225, 228, 230, 231, 243, 245, 250, 254, 257, 265, 274, 285, 288, 296, 297, 322
- Réflexivité, 62, 63, 64, 65, 131, 174, 178

- *Répertoire Didactique*, 49, 58, 69, 84, 85, 249
- Représentations, 13, 69, 73, 84, 95, 106, 127, 153, 158, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 201, 203, 211, 221, 224, 228, 249, 353
- Séquence, 52, 62, 70, 76, 82, 97, 119, 120, 136, 211, 230, 231, 245, 252, 264, 265, 268, 273, 278, 282, 284, 288, 290, 301, 313, 316, 320, 324, 334, 349, 352
- Situation, 6, 13, 17, 19, 27, 30, 47, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 77, 78, 81, 84, 88, 95, 96, 98, 99, 102, 107, 110, 111, 115, 116, 119, 121, 127, 136, 140, 174, 234, 237, 240, 241, 245, 252, 258, 263, 265, 268, 269, 272, 280, 285, 288, 292, 300, 303, 304, 309, 310, 316, 319, 322, 325, 328, 329, 332, 336, 337, 342, 346, 347, 350, 367, 369, 381, 383, 387, 402
- Stratégie, 8, 36, 60, 79, 88, 140, 175, 263, 272, 307, 347, 354
- Style Enseignant, 86, 88
- Tâche, 53, 54, 55, 77, 82, 85, 88, 134, 152, 183, 209, 220, 245, 254, 257, 263, 266, 268, 271, 276, 277, 282, 285, 295, 300, 310, 312, 313, 314, 322, 325
- Tactique, 60, 295
- Tissage, 75, 81, 82, 83, 267, 277, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 327, 341, 348
- Typicalité, 45, 263
- Zone Proximale De Développement, 54

Table des matières

Dédicace	1
Remerciements	2
Résumé.....	3
Abstract	3
Sommaire	4
Introduction.....	6
PREMIERE PARTIE Contextualisation et cadre théorique de la recherche	19
.....	
Chapitre premier : contextualisation	21
1. Contexte sociolinguistique : la querelle des langues au Maroc	21
1.1 Dynamisme du paysage linguistique marocain : plurilinguisme et stratification des langues.....	22
1.2 Les langues nationales entre égalité de droit et inégalité de fait	24
1.2.1 L'arabe	25
1.2.1.1 L'arabe classique	25
1.2.1.2 L'arabe moderne ou standard.....	26
1.2.1.3 L'arabe marocain ou la Darija.....	27
1.2.2 L'amazighe	31
1.3 Les langues étrangères	33
1.3.1 Le français.....	33
1.3.1.1 Le statut du français au Maroc.....	34
1.3.1.2 Ancrage du français dans la société marocaine	36
1.3.2 L'espagnol.....	38
1.3.3 L'anglais	38
2. Le français dans le système éducatif marocain	41
2.1 La première réforme de 1960.....	42
2.2 Les Nouvelles Instructions de 1974	44
2.3 La réforme de 1987	46
2.4 Les recommandations de 1994 : une révision du rôle de l'élève.....	48
2.5 La période de 1997 à 2001 : les classes Option Langue Française (OLF)	50
2.6 La Charte Nationale de l'Education et de la Formation	51
2.7 Le plan d'urgence de 2009.....	53
2.8 La vision stratégique 2015-2030.....	54
2.9 Statut actuel du français dans le système éducatif marocain : langue enseignée et/ou langue d'enseignement	56
Chapitre deuxième : action enseignante et interactions didactiques	61
1. Qu'est-ce que l'action ?	61
1.1 Essai de définition.....	61
1.2 Quelques théories de l'action	62

1.2.1	L'action chez Alfred Schütz : intentionnalité et temporalité.....	62
1.2.2	L'action chez Pierre Bourdieu : Habitus et sens pratique	64
1.2.3	L'action selon Bernard Lahire : primat de l'intersubjectivité	65
1.2.4	L'action chez Erving Goffman : prise de risque et préservation de la face	67
2.	L'action enseignante : un champ spécifique de l'action professionnelle	68
2.1	L'agir professoral : essai de définition.....	69
2.2	Les étapes de l'action enseignante	70
2.2.1	La planification.....	71
2.2.2	L'action proprement dite ou l'événement.....	77
2.2.2.1	De la planification à la déplanification : le changement de cap didactique.....	77
2.2.2.2	L'improvisation entre réalité et illusion	79
2.2.2.3	Les interactions didactiques.....	81
2.2.2.4	La flexibilité communicative.....	81
2.2.2.5	La gestion des dilemmes	82
2.2.3	Le retour sur l'action ou la réflexivité	83
2.3	Qu'est-ce qu'un agir compétent ?	86
2.3.1	Le concept de compétence : éléments de définition.....	86
2.3.2	L'agir professionnel est un agir compétent.....	87
2.3.3	Les compétences requises chez un enseignant	88
2.4	Quelques éléments constitutifs de l'agir professoral.....	89
2.4.1	La culture professionnelle.....	89
2.4.2	Le répertoire didactique : boîte à outils ou boîte à merveilles de l'enseignant ? ..	90
2.5	Approches de l'agir professoral	91
2.5.1	L'accès aux documents personnels.....	91
2.5.2	L'observation des interactions enseignant-apprenants : une mine d'informations pour le chercheur	92
2.5.3	L'entretien d'explicitation et d'auto-confrontation : « Le dire sur le faire » et l'intérêt de la verbalisation	92
2.5.3.1	L'auto-confrontation : ambivalence de l'effet de miroir.....	93
2.5.3.2	L'agir professoral et ses motifs.....	94
2.5.3.3	La typification : acte d'interprétation et de légitimation de l'action	94
2.5.4	Le questionnaire : un dispositif de sondage des représentations	95
3.	Analyse de l'action enseignante dans l'interaction.....	96
3.1	Le pilotage : l'art de conduire l'apprenant à bon port.....	97
3.2	L'atmosphère : ce tout qui a l'air de rien	99
3.3	Le tissage : lier pour donner sens	103
3.4	L'étagage : un organisateur central de l'agir enseignant	105
3.5	L'ajustement : la théorie à l'épreuve de la pratique	107
3.6	Le style enseignant : une manière d'être et de faire en classe	108
4.	Interactionnisme et interactions didactiques	112
4.1	L'interaction : éléments de définition	112
4.2	Les fondements de l'interactionnisme.....	115
4.2.1	Les courants d'appartenance sociologique.....	116
4.2.1.1	La phénoménologie.....	116
4.2.1.2	L'ethnométhodologie.....	118
4.2.1.3	L'analyse conversationnelle	119

4.2.1.4	L'ethnographie de la communication	119
4.2.1.5	La microsociologie de Goffman	120
4.2.1.6	La psychosociologie ou le sujet selon Mead	121
4.2.2	Les courants d'appartenance psychologique	123
4.2.3	Les courants d'appartenance linguistique	124
4.2.3.1	La philosophie du langage	125
4.2.3.2	La pragmatique.....	127
4.2.3.3	Les théories de l'énonciation	127
4.3	L'évolution des théories de la communication : vers la dynamique de l'interaction ...	131
4.3.1	La théorie mécaniste du reflet : transmission et linéarité	131
4.3.2	La théorie mentaliste : le mythe cartésien de l'intériorité.....	134
4.3.3	Du télégraphe à l'orchestre	136
5.	Les interactions didactiques	137
5.1	Le rapport de places : le jeu des chaises communicantes	137
5.2	Le cadre interactif : l'esprit des lois	139
5.3	L'espace interactif : Un lieu d'orchestration polyphonique	140
5.4	Finalités de l'interaction didactique.....	141
5.5	Aspects de l'organisation interactionnelle	141
5.6	Les unités de l'interaction	142
5.7	La gestion des tours de parole	143
5.8	L'engagement des participants.....	144
5.9	Interactions didactiques et histoire interactionnelle	145
Chapitre troisième :		
le texte littéraire en classe de français		
des théories de la lecture à l'exploitation didactique		146
1.	La lecture : considérations générales.....	146
1.1	La lecture comme activité intellectuelle	146
1.1.1	La lecture – vocalisation.....	146
1.1.2	La lecture-compréhension	148
1.1.3	La lecture-interprétation.....	151
1.2	La lecture dans le contexte scolaire	153
1.2.1	La lecture entre loisir et contrainte	153
1.2.2	Les compétences requises pour la lecture des textes.....	154
1.3	La lecture en langue étrangère	155
1.3.1	Les difficultés de la lecture en langue étrangère	155
1.3.2	Quelques stratégies de lecture en langue étrangère.....	157
1.4	L'activité de lecture au secondaire qualifiant au Maroc	158
1.4.1	L'activité de lecture comme unité d'enseignement-apprentissage	159
1.4.2	Le support comme objet de l'activité de lecture	160
1.4.3	Les œuvres aux programmes du secondaire qualifiant	161
1.5	Les approches de la lecture préconisées pour le texte littéraire	164
1.5.1	La lecture analytique.....	164
1.5.2	La lecture méthodique.....	165
1.5.3	La lecture sélective	166
1.5.4	La lecture cursive	167
2.	La littérature : un objet complexe.....	168
2.1	Langue et littérature	168
2.2	La littérature, un objet difficile à définir	169

2.3	Les théories de la réception.....	172
2.3.1	La théorie socio-historique ou esthétique de Hans Robert Jauss	172
2.3.2	La théorie poéticienne et esthétique Wolfgang Iser	173
2.3.3	Roland Barthes et Umberto Eco : les approches sémiotiques du texte	173
2.3.4	Michel Picard : le liseur, le lu et le lecteur	174
2.4	La « lecture littéraire » dans le contexte didactique.....	174
2.4.1	La lecture littéraire en classe selon Catherine Tauvernon	175
2.4.2	La lecture littéraire en classe selon Jean-Louis Dufays	178
2.4.2.1	La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires.....	178
2.4.2.2	La lecture littéraire comme distanciation	179
2.4.2.3	La lecture littéraire comme participation	180
2.4.2.4	La lecture comme relation dialectique entre participation et distanciation : .	181
3.	Ancrer une lecture du texte littéraire à l'école	183
3.1	De quelques problèmes relatifs à l'enseignement de/par la littérature en FLE.....	184
3.2	De quelques difficultés d'apprentissage du français par le texte littéraire	186
3.3	Vers une didactique du texte littéraire	187
3.3.1	Les fondements d'une didactique de la littérature.....	187
3.3.2	Considérations didactiques.....	189
3.3.2.1	Une réflexion sur le statut.....	189
3.3.2.2	Une réflexion sur le corpus (supports et savoirs).....	191
3.3.2.3	Une réflexion sur les finalités de l'enseignement de la littérature.....	196
DEUXIEME PARTIE Du texte littéraire en classe de français Enquête par questionnaire et analyse de l'action et du discours enseignants		198
Introduction.....		199
1.	Cadrage méthodologique de la recherche	199
1.1	Définition de la méthode : formes, types et finalités.....	199
1.2	Processus de construction d'une méthode.....	201
1.3	Notre méthode d'investigation.....	203
2.	Architecture de la recherche empirique	204
Chapitre premier : exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français , analyse des représentations des enseignants		207
1.	L'enquête par questionnaire	207
1.1	Intérêt du questionnaire pour notre recherche.....	207
1.2	Conception du questionnaire.....	208
1.2.1	Critères à respecter : simplicité, concision et pertinence	208
1.2.2	Axes du questionnaire	210
1.2.3	Choix de l'échantillon et souci de la représentativité	211
1.3	Administration du questionnaire et collecte des réponses : des résistances prévisibles	213
1.4	Traitement des données : des chiffres parlants.....	214
2.	Résultats de l'enquête.....	215
2.1	Le profil des enseignants interrogés	215
2.2	La planification : conceptions, formes et ressources	219
2.3	L'exploitation de l'œuvre intégrale en classe de français : centres d'intérêt et contraintes de didactisation	225

2.4	Les représentations de la lecture : compétences visées et théories de la lecture.....	230
2.4.1	Les compétences visées à travers l'exploitation du texte littéraire en classe de français	230
2.4.2	Les représentations de la lecture en classe de français	232
2.5	Les interactions didactiques : formes dominantes et rôle de la motivation	235
2.6	Propositions des enseignants pour améliorer l'existant	245
2.6.1	Outils et dispositifs didactiques	245
2.6.2	Programmes et supports de lecture	248
2.6.3	Les compétences à développer chez les apprenants.....	252
2.6.4	La formation continue des enseignants.....	252
Chapitre deuxième : analyse du corpus		257
1.	Les gestes de planification : enseigner, c'est prévoir.....	259
1.1	Organisation de la fiche de préparation : des entrées similaires et des conceptions différentes	260
1.1.1	Fiche de préparation de l'enseignante Nadia	261
1.1.2	Fiche de préparation de l'enseignante Hafida	263
1.1.3	Fiche de préparation de l'enseignante Maha	264
1.1.4	Fiche de préparation de l'enseignante Amal	266
1.2	Le choix du support.....	268
1.2.1	De l'œuvre intégrale au chapitre	268
1.2.2	Du chapitre à l'extrait	268
1.2.3	Extrait et acquis des apprenants.....	269
1.2.4	Extrait et séquence didactique	270
1.2.5	Extrait et besoins des apprenants.....	272
1.2.6	Texte littéraire et théories de la littérature	274
1.3	Les objectifs de l'activité	277
1.3.1	La persistance de la pédagogie par objectifs	278
1.3.2	La centration sur le texte	279
1.4	Le déroulement de l'activité	280
1.4.1	Une faible indication des tâches de l'apprenant.....	280
1.4.2	Un scénario qui prend la forme d'un questionnaire	280
1.4.3	Un désir d'épuisement du contenu du texte	281
1.4.4	Un souci de planification séquentielle et modulaire.....	283
2.	Analyse des séances enregistrées : de l'action enseignante aux interactions didactiques	284
2.1	A propos de la méthode	284
2.1.1	Les démarches entreprises pour l'enregistrement	285
2.1.2	La transcription des séances enregistrées : des données brutes à la construction du corpus.....	286
2.1.3	Sélection des séquences : critères d'un choix.....	289
2.1.4	Analyse des enregistrements des interactions didactiques : la classe dans tous ses états	290
2.2	Analyse des interactions de classe.....	291
2.2.1	Les séquences d'ouverture	291
2.2.1.1	L'évaluation des tâches effectuées par les apprenants hors-classe	292
2.2.1.2	L'œuvre intégrale à l'épreuve du tissage	294
2.2.1.3	La lecture du texte-support :.....	294
2.2.1.4	Le contrat didactique	299

2.3	Description et analyse des gestes professionnels pendant l'interaction	302
2.3.1	Les gestes de pilotage	304
2.3.1.1	Cours 1. Pilotage rigide et souci extrême du temps	304
2.3.1.2	Cours 2. Pilotage souple et implication des apprenants	308
2.3.1.3	Cours 3. Pilotage rigide et une tendance à la technicité	312
2.3.1.4	Cours 4. Pilotage souple, entre stratégies et tactiques	314
2.3.1.5	Observation des gestes de pilotage : vers une synthèse	325
2.3.2	Les gestes d'atmosphère	329
2.3.2.1	Cours 1. Une atmosphère ennuyeuse et répétitive	329
2.3.2.2	Cours 2. Une atmosphère détendue de coopération et de partage	332
2.3.2.3	Cours 3. Une atmosphère ennuyeuse et inquiétante	334
2.3.2.4	Cours 4. Une atmosphère active et engageante	337
2.3.2.5	Diversité des gestes d'atmosphère : vers une synthèse	343
2.3.3	Les gestes de tissage	344
2.3.3.1	Cours 1. Un tissage d'ouverture et de clôture	344
2.3.3.2	Cours 2. Le rappel et la récapitulation	346
2.3.3.3	Cours 3. L'œuvre intégrale et le tissage	347
2.3.3.4	Cours 4. Des gestes fréquents et diversifiés de tissage	351
2.3.3.5	Les gestes de tissage : vers une synthèse	356
2.3.4	Les gestes d'étaillage	357
2.3.4.1	Cours 1. Une posture de contrôle et de sur-étaillage	358
2.3.4.2	Cours 2. Une posture de contrôle	364
2.3.4.3	Cours 3. Une posture de contrôle et d'enseignement	368
2.3.4.4	Cours 4. Une posture de contrôle et d'accompagnement	373
2.3.4.5	Les gestes d'étaillage : vers une synthèse	379
2.3.5	Les savoirs visés	381
2.3.5.1	Centration sur le texte-support	381
2.3.5.2	Centration sur le code	383
2.3.5.3	Centration sur l'interaction	388
2.3.5.4	Lire un texte	390
2.3.5.5	Apprendre des attitudes	391
2.3.6	Des styles enseignants	392
2.3.7	Triangulation des résultats	397
	Conclusion générale	400
	Bibliographie	412
	Ouvrages	412
	Chapitres d'ouvrage	419
	Articles	420

Dictionnaires.....	425
ANNEXES.....	426
Annexe 1 : la Charte Nationale de l'Education et de la Formation	427
Annexe 2 : le plan d'urgence 2009	428
Annexe 3 : périodisation	429
Annexe 4 : questionnaire	432
Annexe 5 : classes visitées.....	435
Annexe 6 : texte support de l'activité de lecture	436
Annexe 7 : transcription des séances enregistrées.....	440
Index.....	485
Table des matières	488