



Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Fès
Dhar El Mahraz- Fès



CEDoc : Esthétiques et Sciences de l'Homme
Formation doctorale : Langages et Formes symboliques
Spécialité : Langue et littérature françaises

La littérature en classe de français au secondaire qualifiant au Maroc : Analyse des représentations

Nom de l'étudiante : Asmae LAHLOU
CNE : 2927924589

Sous la direction des professeurs :
M. Chakib TAZI
Mme. Gisèle PIERRA

Année universitaire : 2019/2020

Dédicace

A mes très chers parents

A toute ma famille et mes amis

*A toutes les personnes qui m'ont suivie de près ou de
loin pour réaliser ce travail*

*A l'âme de mon grand-père Abdelouahed FILALI
AZHARI*

Remerciements¹

La thèse s'apparente pour moi à une longue aventure qui nécessite l'aide et l'accompagnement de plusieurs personnes pour la mener à bon port. Lors de cette traversée à la fois intense et édifiante, je n'ai à aucun moment fait cavalier seul. Mon travail n'aurait pu aboutir sans le soutien inestimable de mon directeur de thèse Monsieur Chakib TAZI à qui j'adresse mes chaleureux remerciements. Durant toute la réalisation de mon projet, il n'a eu de cesse de me prodiguer des conseils judicieux, proposer des pistes de réflexion intéressantes et m'insuffler de l'énergie et de la vigueur pour surmonter toutes les difficultés qui pouvaient entraver mon chemin. Je le remercie d'avoir toujours œuvré dans mon intérêt qu'il n'a jamais relégué au second plan. C'est d'ailleurs grâce à ses efforts et à sa persévérance que j'ai pu obtenir une bourse de cotutelle à l'Université de Montpellier III. Je le remercie également de m'avoir impliquée dans des activités académiques et didactiques dans le but de me propulser dans un avenir brillant et prometteur. Il a été à la fois l'humain et le professionnel.

Mes séjours scientifiques en France m'ont donné l'occasion de travailler conjointement avec ma directrice de thèse Madame Gisèle PIERRA que je remercie non seulement pour son professionnalisme, ses corrections attentives, sa disponibilité, mais aussi pour ses grandes qualités humaines. Je lui exprime ma profonde gratitude étant donné qu'elle a toujours fait preuve de bienveillance scientifiquement et administrativement parlant. La mise en place de mes séjours à Montpellier n'aurait pu être facile sans son soutien indéfectible et sa magnanimité. Merci d'avoir été constamment à mon écoute, de m'avoir encouragée et permis de faire de belles rencontres à l'Université de Montpellier.

Je tiens à remercier vivement le laboratoire DIPRALANG de m'avoir accueillie chaleureusement pendant quatre années. J'ai été émue par la bienveillance de Madame Christine SAADAT, secrétaire du laboratoire, qui m'a permis un accès facile à l'espace des doctorants et mis à ma disposition toutes les ressources nécessaires pour réaliser ma recherche dans les meilleures conditions. Merci aussi pour son humour et son sourire radieux qui égayaient mes journées pendant des moments de détresse. Bref, je la remercie pour les ondes positives qu'elle m'a transmises pendant mes heurs et malheurs. Dans la même veine, je tiens à témoigner ma reconnaissance envers Madame Ksenija

¹ Cette thèse a été réalisée grâce au soutien du CNRST dans le cadre du Programme de Bourses d'Excellence de Recherche.

DJORDJEVIC-LEONARD, Chercheure au laboratoire DIPRALANG, pour ses lectures attentives et corrections minutieuses de mes articles ou propositions de communication. Qu'elle trouve, ici, ma gratitude pour sa disponibilité et son humilité humaine et intellectuelle.

Je remercie également les membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'examiner ce travail ainsi que ma chère professeure Madame Soumaya EL HARMASSI qui m'a encouragée à m'inscrire en thèse. Sa rigueur m'inspirera toujours et me poussera à brandir le flambeau de l'excellence.

Je tiens à remercier sincèrement mon amie Zineb EL FATHI pour sa générosité d'âme et d'esprit et son écoute incommensurable.

J'adresse mes profonds remerciements à tous les membres de ma famille maternelle pour leur soutien indéfectible sur tous les plans. Sans eux, beaucoup de projets seraient restés dans l'ombre. Je ne saurais les remercier assez pour leurs dévouement et altruisme inégalables. Un grand merci à mes chers parents qui n'ont jamais lésiné sur mon éducation. Je leur dois toutes mes réussites parce qu'ils se sont toujours saignés aux quatre veines.

Je remercie ma sœur Fatima Zahrae pour son amour inconditionnel et sa générosité sans faille. Je la remercie aussi d'avoir supporté mes sautes d'humeur et mes coups de colère parfois injustifiés et de m'avoir constamment poussé à reprendre courage.

Enfin, je ne peux pas m'empêcher de ne pas remercier un maillon indispensable de la chaîne familiale, un agent fédérateur et protecteur : ma chère grand-mère Madame Fadela SAYAGH qui nous a transmis la passion du savoir ou le « *libido sciendi* ». Sa devise « rigueur et persévérance » restera à jamais ancrée dans mon esprit. Merci Mamia !

Résumé

Cette thèse se veut une réflexion sur les représentations de la littérature et de son enseignement en classe de français au secondaire qualifiant marocain. Nous nous y intéressons à la réception du texte littéraire par les élèves dans la sphère scolaire et extrascolaire dans l'objectif de comprendre le rapport entre les deux et d'identifier les obstacles de son enseignement. Nous inscrivons, ainsi, notre projet dans une logique compréhensive et interventionniste. D'une part, nous nous assignons comme objectif de faire émerger les conceptions des élèves de la lecture à l'école et dans un cadre privé, ainsi que celles des enseignants sur les œuvres prescrites par l'institution scolaire et leur cadre organisationnel. D'autre part, nous proposons quelques pistes de remédiation pour développer un goût pour la lecture et donner un nouveau souffle à l'enseignement du texte littéraire au lycée. Pour atteindre ces deux objectifs, nous organisons notre travail en une réflexion théorique/contextuelle, et en quatre axes de recherche empirique qui combinent méthode quantitative et qualitative. Le premier présente les résultats des questionnaires administrés aux élèves de la deuxième année baccalauréat toutes filières confondues. Le deuxième est dédié aux entretiens semi-directifs mené avec les enseignants. Le troisième est une enquête par observation lors de laquelle nous analysons les gestes professionnels des praticiens pour dégager leurs représentations de l'enseignement de la littérature. Enfin, le quatrième porte sur les pistes d'intervention. Nous y exposons notre dispositif didactique qui comprend des propositions d'activités articulées autour de la production orale, la production écrite, la compréhension de l'écrit et les résultats de l'expérimentation d'un cercle de lecture avec les élèves du Tronc Commun.

Mots-clés : Représentations, didactique de l'implication, didactique du FLE, lecture littéraire, appétence à la lecture, motivation, remédiation, cercle de lecture.

Abstract

This thesis is a reflection on representations of teaching literature in high school French classes. We focus on the reception of literary texts by students both at school and outside of school, with a view to understanding the relationships between both contexts and identifying the barriers to teaching literature. We do this with two main goals : understanding and intervention. First, we intend to identify the conceptions that students have about reading, and those of teachers about fiction books prescribed by the Ministry of Education and the way they should be taught. Second, we suggest some recommendations that could help students to develop a passion for reading and reinvigorate the methods for teaching literary works in high school.

In order to reach these two goals, this thesis is divided into two parts: analysis of theory and context, followed by empirical research based on both quantitative and qualitative methods presented in four sections. The first chapter provides the results of questionnaires administered to second year baccalaureate students. The second chapter presents the results of semi-structured interviews with teachers. The third chapter focuses on analysis of effective practices of teachers and their relationship with the representations of teaching literary texts. The fourth chapter presents a proposed teaching model/approach that includes speaking, writing, and reading comprehension, as well as the results of reading circle experiments with Common Core students.

Key-words : representations, didactic of involvement, teaching French as a foreign language, literary reading, passion for reading, motivation, student support, reading circles.

Table des matières

Dédicace	I
Remerciements	II
Résumé	IV
Abstract	V
Table des matières	VI
Liste des sigles et acronymes	XV
Index des notions	XVI
Liste des tableaux	XVIII
Liste des figures.....	XX
Liste des graphes	XXI
Introduction générale.....	1
Partie I : Contextualisation et cadre théorique de la recherche	18
1. Chapitre 1 : Panorama historique du français au Maroc.....	19
1.1. Le français : une langue à statut fluctuant	19
1.1.1. L’ambiguïté de la langue française.....	19
1.1.2. Une langue officielle/élitaire à l’époque coloniale	21
1.1.3. Une langue d’ascension sociale	23
1.1.3.1. Le français basilectal	24
1.1.3.2. Le français mésolectal	25
1.1.4. FLE, FLE privilégié, FLS : laquelle des trois dénominations correspond à la réalité linguistique marocaine ?	27
2. Chapitre 2 : L’enseignement du français au cycle secondaire qualifiant.....	34
2.1. De 1959 à 1974 : phase après l’indépendance.....	35
2.2. De 1974 à 1994 : phase de minoration de la littérature	41
2.2.1. Les Instructions Officielles de 1974	41
2.2.1.1. Les principes pédagogiques et linguistiques.....	41
2.2.1.2. Les principes méthodologiques	43
2.2.1.3. La place de la lecture : typologies et usages en classe de français.....	46
2.2.2. Les Instructions Officielles de 1987	52
2.3. De 1994 à 2002 : pérennisation des théories linguistiques et prédominance du français fonctionnel.....	59
2.3.1. Des « Instructions Officielles » aux « Recommandations Pédagogiques »... ..	59

2.3.2.	Les finalités d'enseignement du français.....	60
2.3.3.	Les objectifs de l'activité de lecture et ses principes de base.....	62
2.3.4.	Les approches d'enseignement des textes	63
2.3.4.1.	L'analyse de discours/l'analyse de texte	64
2.3.4.2.	L'approche documentaire	65
2.3.4.3.	L'approche globale	65
2.3.4.4.	L'approche sélective.....	66
2.3.4.5.	L'approche linéaire.....	66
2.3.4.6.	Le compte rendu de lecture faite hors classe	66
2.4.	De 2002 à l'heure actuelle : phase de réadmission de la littérature	67
2.4.1.	Nouveau souffle de l'enseignement pour une nouvelle ère éducative : aperçu sur les réformes de « la décennie de l'éducation et de la formation »	68
2.4.2.	Le retour de la littérature sur la scène pédagogique	73
2.4.2.1.	L'option Langue Française (OLF) et la généralisation des œuvres.....	73
2.4.2.2.	Les finalités d'enseignement du français et/ou de la littérature.....	74
2.4.2.3.	Les démarches méthodologiques de l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires	77
2.4.2.4.	Le cadre organisationnel de l'enseignement des œuvres intégrales.....	80
3.	Chapitre 3 : Les fondements théoriques de la didactique de la littérature.....	86
3.1.	La littérature selon les approches internes.....	87
3.1.1.	L'approche formaliste.....	87
3.1.2.	L'approche référentielle.....	89
3.1.3.	L'approche combinée	89
3.2.	La littérature selon les approches externes	90
3.2.1.	L'approche sociologique institutionnelle	90
3.2.2.	L'approche intertextuelle.....	91
3.2.3.	L'approche réceptionniste : un changement de paradigme	94
3.2.3.1.	La perspective esthétique.....	94
3.2.3.2.	La perspective sémiotique	98

3.2.3.3. La perspective dialogique	102
3.2.3.4. La perspective psychanalytique	102
4. Chapitre 4 : La didactique de la littérature : un champ disciplinaire à part entière ?.....	103
4.1. Aux origines de la didactique de la littérature	105
4.2. Les axes de recherche de la didactique de la littérature	107
4.3. Les approches méthodologiques.....	109
4.4. La lecture littéraire et ses diverses conceptions en didactique du français.....	110
4.4.1. Notion ou concept ? Retour sur l'émergence de la lecture littéraire en didactique et sur quelques définitions	111
4.4.1.1. Le modèle de la lecture littéraire de Dufays	114
4.4.1.2. Le modèle de Langlade : l'activité fictionnalisante et le dispositif de l'imaginaire.....	117
4.4.2. La compréhension et l'interprétation : deux composantes la lecture littéraire.....	123
4.4.2.1. La compréhension du lecteur	123
4.4.2.2. L'interprétation	125
4.4.2.3. Compréhension et interprétation : hiérarchie ou complémentarité, quelle relation au juste ?	126
A. Rapport de succession.....	127
B. Rapport d'inclusion.....	128
C. Rapport de complémentarité	128
4.5. Vers une valorisation de la subjectivité dans l'acte de lecture : l'avènement du sujet-lecteur.....	130
5. Chapitre 5 : Les représentations dans les différents champs disciplinaires...	134
5.1. Les représentations en didactique : origines d'« une notion carrefour »	134
5.1.1. La représentation dans la psychologie cognitive et sociale	135
5.1.2. La représentation en didactique des disciplines.....	142
5.1.3. La représentation en sociolinguistique et didactique des langues et des cultures.....	152
5.2. Le rapport au savoir	155

5.3. Le rapport au langage	159
5.4. Le rapport à l'écriture et le rapport à l'écrit	159
5.5. Le rapport à la culture.....	163
5.6. Le rapport à la lecture littéraire	164
Partie II : Investigation empirique	169
6. Chapitre 6 : L'enquête par questionnaire.....	170
6.1. La conception du questionnaire.....	170
6.2. Les sujets de l'enquête.....	171
6.2.1. Echantillonnage des sujets.....	171
6.2.2. Le choix de la population cible.....	174
6.3. Le déroulement de l'enquête par questionnaire.....	174
6.3.1. Le prétest	174
6.3.2. L'administration du questionnaire	175
6.4. Dépouillement des données et interprétation des résultats.....	176
6.4.1. La littérature dans la sphère scolaire	176
6.4.1.1. Langue d'étude préférée	176
6.4.1.2. Les activités les plus et les moins maîtrisées.....	177
6.4.1.3. L'œuvre la plus appréciée.....	180
6.4.1.4. Les associations liées à la littérature.....	183
6.4.1.5. Les finalités de la lecture des œuvres littéraires	186
6.4.2. Lecture scolaire et lecture privée : quels rapports ?	187
6.4.2.1. L'effet de la lecture scolaire sur la lecture privée.....	187
6.4.2.2. Raisons de l'appétence ou de l'inappétence à la lecture littéraire dans un cadre privé	190
6.4.2.3. L'effet de la « démotivation linguistique » sur le rapport à la littérature dans une sphère scolaire et privée.....	198
6.4.3. La littérature dans la sphère privée : une prédominance de la grande production.....	200
6.4.3.1. Paralittérature et vraie littérature : deux types de production dans deux univers lectoraux distincts	200
6.4.3.2. Les best-sellers : des déclassés ?	203
6.4.3.3. Critères de sélection/réception des œuvres.....	207
A. La quête de la modernité.....	207

B. La quête de « l’auteur-marque »	210
C. La quête des produits culturels dérivés	212
C.1. La recherche d’un effet sériel.....	212
C.2. La fanfiction.....	213
C.3. La novélisation.....	215
6.4.4. Profils des lecteurs enquêtés.....	215
7. Chapitre 7 : L’enquête par entretien	226
7.1. L’entretien semi-directif, pour quoi faire ?	226
7.2. Usage de notre entretien : principal.....	227
7.3. Choix de l’échantillon	228
7.4. Mode d’accès aux interviewés.....	229
7.5. Le déroulement des entretiens	230
7.6. L’analyse du contenu (analyse thématique)	230
7.7. Analyse des résultats	232
7.7.1. Les représentations de la littérature	232
7.7.1.1. Conception patrimoniale.....	232
7.7.1.2. Conception formaliste.....	233
7.7.1.3. Conception culturelle/interculturelle	233
7.7.2. Représentations de la littérature enseignée.....	236
7.7.2.1. Conceptions des œuvres au programme	236
7.7.2.2. La généralisation des œuvres : une entreprise efficace	238
7.7.2.3. Conceptions du projet pédagogique.....	242
7.7.2.4. Conceptions de l’Approche Par Compétences (APC).....	247
7.7.2.5. Œuvres intégrales ou manuel scolaire ?.....	255
7.7.2.6. Qu’est-ce qu’un bon cours de français ?.....	264
7.7.2.7. Qu’est-ce qu’un bon enseignant de français ?	264
7.7.3. Rapports des enseignants à la lecture sur le plan didactique	266
7.7.3.1. Les difficultés de lecture des élèves	266
7.7.3.2. Les critères de sélection des corpus.....	271

8. Chapitre 8 : Observation et analyse des pratiques effectives	278
8.1. Analyse des pratiques didactiques : quelques fondements théoriques de l'agir enseignant	278
8.1.1. L'agir professionnel selon Jorro	278
8.1.2. L'agir professionnel ou l'action enseignante selon Cicurel	280
8.1.3. Les gestes professionnels selon Bucheton	281
8.2. La construction de l'observable : notre démarche méthodologique	282
8.3. Analyse de l'agir professionnel de l'enseignante 1	283
8.3.1. Présentation de la séquence enregistrée et de ses unités de sens	283
8.3.2. Les préoccupations majeures de l'enseignante 1	285
8.3.2.1. Le tissage : arrière-plan de l'étayage	285
A. Le tissage disciplinaire	285
B. La mise en temporalité ou l'appel à la mémoire	286
C. Le tissage interdisciplinaire	288
8.3.2.2. L'étayage	289
8.3.2.3. Atmosphère : La mise en confiance des apprenants	292
8.3.2.4. La posture d'étayage : entre enseignement et accompagnement	295
8.3.3. Ce que dit l'actrice du terrain sur son travail	296
8.4. Analyse de l'agir professionnel de l'enseignante 2	298
8.4.1. Présentation de la séquence enregistrée et de ses unités de sens	298
8.4.2. Les préoccupations majeures de l'enseignante 2	298
8.4.2.1. Le tissage	298
A. Le tissage disciplinaire	299
B. Le tissage expérientiel	300
8.4.2.2. L'étayage	301
A. L'étayage philologique	301
B. La démonstration	302
C. Le se-risquer	303
8.4.2.3. La posture d'étayage de l'enseignante 2	304

8.4.3.	Représentations de l'enseignante 2.....	305
8.5.	Analyse de l'agir professionnel de l'enseignante 3	306
8.5.1.	Présentation de la séquence enregistrée et de ses unités de sens	306
8.5.2.	Les préoccupations majeures de l'enseignante 3	306
8.5.2.1.	Le pilotage	306
8.5.2.2.	L'atmosphère	309
8.5.2.3.	L'étayage/contre-étayage.....	309
8.5.2.4.	La posture d'étayage de l'enseignante 3.....	311
8.5.3.	Les représentations de l'enseignante 3	312
8.6.	Analyse de l'agir professionnel de l'enseignante 4	313
8.6.1.	Présentation de la séquence enregistrée et de ses unités de sens	313
8.6.2.	Les préoccupations majeures de l'enseignante 4.....	314
8.6.2.1.	L'ouverture métacognitive.....	314
8.6.2.2.	La reformulation : geste d'explication ou d'impatience ?	315
A.	L'expansion	315
A.1.	L'explication définitoire	315
A.2.	L'exemplification.....	316
B.	La réduction ou le résumé.....	317
C.	La correction	317
D.	Le rephrasage	317
8.6.2.3.	Le tissage	318
8.6.2.4.	La posture d'étayage de l'enseignante 4.....	319
8.6.3.	Représentations de l'enseignante 4.....	321
8.7.	Conceptions de l'enseignement de la lecture	322
9. Chapitre 9 :	Expérimentation et propositions	
didactiques.....		325
9.1.	Conception du dispositif didactique	325
9.1.1.	Principes de base.....	325
9.1.2.	Publics cibles	326
9.1.3.	Pré-requis des élèves.....	327

9.1.4. Critères de choix de notre support	327
9.2. Le déroulement des séances	327
9.2.1. Séance 1 : Lecture- compréhension.....	327
9.2.1.1. Phase 1 : Découverte du texte à partir de son questionnement par les élèves.....	328
9.2.1.2. Phase 2 : Confrontation des réponses	329
9.2.1.3. Phase 3 : Mise en commun et construction d'une grille de lecture.....	329
9.2.1.4. Mise en commun et construction d'une grille de lecture.....	332
9.2.2. Séance 2 : Lecture-compréhension	349
9.2.2.1. Le cercle de lecture selon Tergwane, Vanhulle et Lafontaine.	349
9.2.2.2. Le cercle de lecture selon Guillemin et Burdet	350
9.2.2.3. Découpage de la nouvelle.....	351
9.2.2.4. Déroulement de l'expérimentation	352
A. Etape 1	352
B. Etape 2.....	354
B.1. Première stratégie : Se questionner (Deuxième partie de la nouvelle : Extrait 2)	355
B.2. Deuxième stratégie : Juger, critiquer, évaluer.....	360
B.3. Troisième stratégie : Prédire	361
C. Etape 3.....	362
C.1. Première stratégie : Se questionner (Dernière partie de la nouvelle : Extrait 3)	362
C.2. Deuxième stratégie : Juger, critiquer, évaluer.....	364
C.3. Troisième stratégie : Ressentir	369
C.4. Quatrième stratégie : Faire des liens	372
C.5. Identification de la structure narrative	373
9.2.2.5. Implications de l'expérimentation	375
9.2.3. Séance 3 : Production orale	378
9.2.3.1. Etape 1 : Travail sur le vocabulaire	378
9.2.3.2. Etape 2 : Questions sur le clip	380

9.2.3.3. Etape 3 : Discussion en groupes sur les inconvénients de la société de consommation.....	381
9.2.3.4. Etape 4 : Exposé des idées.....	381
9.2.4. Séance 4 : Production écrite	382
9.2.4.1. Activité 1	382
9.2.4.2. Activité 2	383
9.2.4.3. Activité 3	384
Conclusion générale	387
Bibliographie générale	400
Liste des annexes.....	417

Liste des sigles et acronymes

AC : Approche Communicative	IAE : International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ADM : Arabe Dialectal Marocain	INE : Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique
AM : Amazighe	IO : Instructions Officielles
APC : Approche Par Compétences	IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
AS : Arabe Standard	LIRDEF : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation
BD : Bande Dessinée	MA : Méthodologie Active
BDLP : Banque de Données Lexicographiques Panfrancophone	MD : Méthodologie Directe
BIOF : Baccalauréat International Option Française	MEN : Ministère de l'Éducation Nationale
BO : Bulletin Officiel	MT : Méthodologie Traditionnelle
CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques	OLA : Option Langue Allemande/Anglaise
CNEF : Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation	OLE : Option Langue Espagnole
COSEF : Commission Spéciale d'Éducation et de Formation	OLF : Option Langue Française
CRMEF : Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation	OP : Orientations Pédagogiques
CSE : Conseil Supérieur de l'Enseignement	PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study
ENS : École Normale Supérieure	PNEA : Programme National de l'Évaluation des Acquis
ESCOL : Éducation et Scolarisation	PPO : Pédagogie Par Objectifs
ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation	PSR : Pratiques Sociales de Référence
EVLANG : Éveil aux Langues	RA : Recherche-Action
F : Français	SD : Sans Date
FLE : Français Langue Étrangère	SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle
FLM : Français Langue Maternelle	SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
FLS : Français Langue Seconde	TE : Travaux Encadrés
GREC : Groupe de Recherche sur l'Enseignement et la Culture	TIC : Technologies d'Information et de Communication

Index des notions

Cet index répertorie les notions ou concepts principaux cités dans la thèse.

A

activité fictionnalisante.....117, 118, 119, 120, 121, 122
 agir enseignant.....16, 278, 279, 285, 393
 agir professoral 278, 290, 413
 arabisation 20, 24, 30, 31, 32, 41, 53, 388
 atmosphère 16, 282, 292, 293, 294, 295, 297, 308, 309,
 319, 335, 370
 attitude .. 22, 25, 97, 136, 137, 218, 245, 267, 303, 312,
 391

C

catégorisation 90, 138, 139, 203, 290, 417, 431
 co-étayage..... 291
 cohérence mimétique 121
 communauté interprétative..... 114, 132
 compréhension . IV, 9, 10, 17, 36, 40, 42, 46, 47, 48, 50,
 51, 56, 63, 64, 70, 71, 75, 80, 82, 83, 93, 96, 105,
 111, 112, 114, 115, 121, 123, 124, 125, 126, 127,
 128, 129, 142, 150, 153, 164, 175, 178, 179, 180,
 181, 183, 187, 189, 193, 195, 199, 206, 218, 224,
 227, 234, 239, 243, 250, 251, 252, 256, 257, 260,
 267, 268, 271, 273, 277, 284, 285, 286, 287, 292,
 293, 296, 297, 301, 302, 303, 309, 310, 314, 318,
 321, 322, 323, 327, 328, 349, 350, 351, 352, 353,
 375, 389, 391, 394, 414, 417, 428, 440, 445, 451,
 452, 455, 467, 510, 515
 conception . 7, 9, 17, 43, 68, 76, 79, 80, 89, 91, 99, 106,
 108, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 131, 137, 143,
 144, 145, 170, 203, 232, 233, 235, 242, 245, 246,
 250, 251, 260, 265, 277, 283, 305, 320, 322, 323,
 394, 416
 conflit socio-cognitif..... 304
 contre-étayage..... 309, 393

D

démonstration 302
 dimension épistémique..... 156, 163, 167, 250

dimension praxéologique 162, 163, 168, 270
 dimension sociale 167, 171
 dimension subjective 159, 167
 dispositif de lecture 121, 122, 349
 disposition ... II, 137, 138, 162, 202, 246, 256, 260, 270,
 295, 326, 328, 449
 distanciation 102, 114, 115, 116, 120, 131, 132, 133,
 164, 234

E

effet topaze..... 316
 étayage 16, 113, 282, 283, 285, 289, 290, 291, 294,
 295, 296, 301, 303, 304, 309, 311, 316, 318, 319,
 324, 393
 ethos 137, 293

G

généralisation 7, 14, 16, 68, 73, 138, 148, 231, 238,
 239, 240, 241, 242, 271, 437, 440, 444, 447, 450,
 454, 456, 459, 461, 464
 gestes professionnels....IV, 16, 109, 278, 281, 282, 285,
 295, 300, 306, 315, 322, 393, 413

H

habitus 125, 137, 138, 222, 234

I

implication .. IV, 2, 8, 115, 118, 119, 120, 134, 162, 164,
 281, 291, 389, 390, 392
 implication axiologique.....118, 119, 120
 interactions verbales 304, 305
 interprétation 5, 9, 15, 66, 77, 79, 95, 98, 99, 103, 105,
 111, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131,
 135, 144, 176, 189, 212, 227, 251, 259, 275, 292,
 350, 351, 352, 375, 382, 394, 397, 402, 417, 439,
 515
 intertextualité 92, 93, 94, 95

J

jugement 66, 137, 181, 197, 251, 265, 269, 275, 282,
448

K

kairos..... 279

L

lecteur empirique..... 99, 117
lecteur expert..... 130
Lecteur Modèle 99
lectures buissonnières 188, 189, 191, 196, 225, 391
littérarité 87, 88, 89, 90, 91, 233, 249, 437, 447

M

maintien de l'orientation 291, 293, 324
motivation. IV, V, 2, 4, 5, 8, 45, 167, 186, 188, 218, 243,
245, 250, 257, 264, 268, 291, 349, 375, 406, 451,
453
multiagenda de l'enseignant..... 282

P

participation. 49, 77, 114, 115, 116, 131, 133, 190, 211,
221, 246, 289, 291, 292, 295, 309, 319, 398, 421
perception.. 19, 20, 40, 93, 94, 123, 124, 125, 127, 137,
143, 176, 332
pilotage 16, 253, 282, 289, 291, 297, 306, 307, 309
pointage de l'erreur 292
posture d'étayage 16
production fantasmatique 118, 119
prototype 138

R

rapport à l'écrit 44, 159, 161, 162, 163, 405
rapport à l'écriture..... 15, 159, 160, 161, 162, 163, 405

rapport à la culture 15, 163, 164, 406
rapport à la lecture littéraire 15, 134, 164, 166, 167,
168, 270, 409
rapport au langage..... 15, 134, 159, 405
rapport au savoir 15, 155, 156, 157, 158, 240, 389, 405,
406
réaction esthétique..... 118, 120
recherche-action..... 10, 11, 12, 131, 161, 228, 412
recherche-expérienciation 11
recherche-expérimentation 11
régulation..... 164, 295, 299
renforcement positif..... 293, 319
représentation ... XX, 4, 5, 15, 20, 23, 67, 100, 111, 121,
122, 123, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142,
143, 144, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
157, 170, 176, 241, 264, 265, 312, 321, 323, 389,
393, 404

S

schème de pensée 136
se-risquer 303, 304, 324
situation-problème 146, 254
statut de droit 20
statut de fait 13, 20, 21
stéréotype..... 137, 139, 241
sujet-lecteur..... 3, 9, 105, 109, 111, 113, 118, 119, 120,
121, 122, 130, 131, 132, 133, 134, 157, 166, 167,
168, 194, 200, 208, 274, 300, 397, 398

T

tâche 5, 51, 83, 129, 140, 147, 150, 152, 190, 196, 204,
215, 216, 234, 250, 252, 257, 259, 269, 288, 289,
290, 292, 295, 301, 304, 308, 314, 318, 319, 376,
406, 461
texte réticent 123
tissage 16, 282, 285, 286, 288, 289, 296, 298, 299, 300,
304, 318

Liste des tableaux

Tableau 1: Variétés linguistiques au Maroc	33
Tableau 2: Profil de sortie d'un élève au lycée	75
Tableau 3: Contenu des modules et leur progression.....	85
Tableau 4: Les niveaux de coopération textuelle	101
Tableau 5: Compréhension et inférences	124
Tableau 6: Les fonctions de la représentation	142
Tableau 7: Différence entre les élèves du collège parisien et ceux de la banlieue parisienne au niveau du rapport à l'écriture	160
Tableau 8: Dissemblances entre les élèves de la banlieue et ceux de l'école parisienne au niveau des tâches d'écriture	161
Tableau 9: Typologie des associations.....	183
Tableau 10: Croisement de la variable "envie de lire" avec la variable "développement du goût de la lecture en dehors de l'école".....	189
Tableau 11: Croisement de la question 10 avec la question 9.....	190
Tableau 12: Types de raisons avancées par les sujets-lecteurs-élèves pour expliquer l'incidence de la lecture scolaire sur leurs lectures privées.....	197
Tableau 13: Croisement de la variable "langue de lecture" avec la question 10.	198
Tableau 14: Croisement de la variable "langue de lecture" avec la question 18.	199
Tableau 15: Croisement de la question 10 avec la question 6.....	199
Tableau 16: Fréquence de sollicitation de l'aide des parents pour le choix des livres	219
Tableau 17: Fréquence du recours aux personnes ou aux outils pour le choix des livres	220
Tableau 18: Type de romans lus pendant le temps libre	220
Tableau 19: Tableau récapitulatif des principaux résultats du questionnaire	224
Tableau 20: Thèmes et sous thèmes de l'entretien semi-directif.....	231
Tableau 21: Les fonctions du manuel étudié pour l'enseignant et l'élève	263
Tableau 22: Dysfonctionnements de l'enseignement des œuvres littéraires au secondaire qualifiant.....	277
Tableau 23: Unités de sens de la première séance d'observation	284
Tableau 24: Unités de sens de la deuxième séance d'observation.....	298
Tableau 25: Unités de sens de la troisième séance d'observation	306

Tableau 26: Unités de la quatrième séance d'observation.....	313
Tableau 27: Agir professionnel des enseignantes et leurs conceptions de l'enseignement de la littérature.....	324
Tableau 28: Définition des mots difficiles de la nouvelle.....	331
Tableau 29: Quelques repères sur le schéma narratif.....	373
Tableau 30: Structure de la nouvelle J'ai soif d'innocence.....	374
Tableau 31: Définition des mots et expressions familières utilisés dans la chanson de Stromae "Alors on danse".....	380
Tableau 32: Grille d'évaluation de la production d'un texte argumentatif	383

Liste des figures

Figure 1: Performances des élèves en langue française par niveau scolaire (en %)	70
Figure 2: Schéma du cadre organisationnel de l'enseignement du français au secondaire qualifiant.....	84
Figure 3: Chevauchement de la représentation avec des notions connexes	151
Figure 4: De l'identification des représentations à la mise en place de l'action didactique	151
Figure 5: Lecture scolaire et lecture privée entre rupture et continuité.....	197
Figure 6: Puzzle sur le lexique difficile de la nouvelle	330
Figure 7: Nos rôles lors de l'expérimentation du cercle de lecture	377

Liste des graphes

Graphe 1: Répartition de la population d'étude selon la filière	172
Graphe 2: Répartition de la population d'étude selon l'institution d'appartenance (public/privé)	173
Graphe 3: Répartition de la population selon le sexe	173
Graphe 4: Langue d'étude préférée.....	176
Graphe 5: L'activité la plus appréciée en cours de français	177
Graphe 6: L'activité la moins maîtrisée en cours de français	178
Graphe 7: L'œuvre la plus appréciée	180
Graphe 8: Choix des livres par les élèves pendant leur temps libre.....	181
Graphe 9: Typologie des associations	184
Graphe 10: Finalités de la lecture scolaire	186
Graphe 11: Rapport entre les œuvres étudiées en cours de français et l'envie de lire à la maison	188
Graphe 12: Catégorisation des titres par titre de littérature.....	201
Graphe 13: Critères de choix des livres.....	208
Graphe 14: Raisons de la lecture privée	217

Introduction générale

Submergé de toutes parts par les technologies d'information et de communication (TIC), voire placé sur leur fêrule, l'homme contemporain n'arrive pas à s'en défaire et se trouve à l'affût de l'instantanéité. Les nouveaux modes d'interaction laissent peu de place à la lecture qu'il semble désaffectionner et font triompher l'immédiateté. L'individu contemporain est en permanence sollicité par les écrans, happé par les messages rapides qu'il reçoit sur son portable. Il garde impassiblement les yeux rivés sur son téléphone.

Ce n'est donc pas par hasard que les débats sur la baisse de la lecture, surtout chez les jeunes, sont légion et mettent le doigt là où le bât blesse. Les chercheurs, les sociologues de la lecture, les acteurs de la communauté éducative et d'autres instances ont sonné le glas de cette pratique. Dans ce sens, la lecture de la littérature n'est pas à l'abri des discours alarmistes. Le désintérêt des élèves pour la lecture des œuvres littéraires aussi bien dans un contexte scolaire que dans un cadre privé a été corroboré par certaines études scientifiques en France, au Canada et aux Etats-Unis. Il constitue un axe émergent de la recherche en didactique de la littérature, discipline qui a vu le jour au sein de la didactique du français langue première ou maternelle.

Problématique

Notre projet de thèse se situe dans ce cadre. Il se veut une réflexion sur les représentations de la lecture littéraire chez les lycéens marocains en classe de français et leurs impacts sur sa réception dans un cadre scolaire et privé. Notre travail consiste à faire émerger ces conceptions préalables susceptibles d'obstruer le passage vers l'apprentissage, mais aussi à proposer des pistes de remédiation qui s'inscrivent dans ce que nous nommons « didactique de l'implication ». Le but étant de faire du texte littéraire, support didactique de moins en moins affectueux par les élèves selon les études précédentes et la nôtre, et de plus en plus stigmatisé par certains agents didactiques, un levier de motivation en classe de français et un ressort pour développer une appétence à la lecture. Telle est notre problématique que nous présentons d'une façon claire et concise, mais que nous déclinerons en points précis dans les volets qui suivent.

Motivations et genèse du projet

Mener un projet de longue haleine quel qu'il soit est une entreprise difficile. Néanmoins, la motivation constitue un facteur clé de réussite et un moteur incontournable

qui permet à l'individu de triompher de toutes ses embûches. Pour concevoir ce projet doctoral, nous étions mue par plusieurs volontés. En effet, nous éprouvons une admiration sans égale à l'égard de la langue et la littérature françaises que nous avons étudiées au début de notre cycle supérieur. Le plaisir que nous procure ces dernières nous a toujours exhortée à étudier les méthodes propices à les relayer quoique cela soit ardu, d'où notre intérêt pour la didactique comme domaine de spécialisation. Durant notre master, nous avons suivi un cours sur la didactique de la lecture littéraire. C'est lors de ce cours que nous avons eu l'occasion de découvrir les recherches entreprises en français langue maternelle (FLM) sur la subjectivité et le sujet-lecteur. Dès lors, nous avons décidé de joindre l'utile à l'agréable. Autrement dit, nous spécialiser en didactique de la littérature pour rester proche de notre centre d'intérêt. Toutefois, notre esprit ne foisonnait pas de beaucoup d'idées malgré les différentes sources auxquelles nous avons puisé. Par ailleurs, nous étions réticente au sujet de travailler sur l'enseignement de la littérature dans le contexte marocain, car nous étions entre l'enclume de ses visées éducatives et didactiques en classe de français, et le marteau de l'insécurité linguistique des élèves qui constitue un obstacle pour sa didactisation. Ce dernier argument très diffus auprès des élèves et des enseignants et qui traduit une part indéniable de la réalité didactique marocaine nous faisait constamment penser à toutes les critiques que l'on adresse aux textes littéraires ; la littérature est accusée de tous les maux didactiques. Nous étions, ainsi, à l'affût des moyens propices à déconstruire partiellement ces assertions bien établies qui frappent davantage la littérature d'un grand discrédit. C'est dans cette perspective que nous avons eu l'idée de mener une réflexion, en premier lieu, sur les représentations de la littérature chez les élèves du secondaire qualifiant et les enseignants, puis d'expérimenter, en deuxième lieu, un dispositif didactique lors duquel nous essayerons de proposer des pistes pour développer des postures positives vis-à-vis de la littérature. Nous partons du principe que « la connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun » (Todorov, 2007). Cela dit, nous sommes fortement persuadée que la littérature détient un pouvoir symbolique et présente plusieurs vertus. La littérature n'est pas uniquement l'espace d'expérimentation des différentes formes langagières. Elle n'est pas l'espace où le jeu du langage a lieu. Loin s'en faut. C'est pour cette raison qu'il incombe à tout enseignant de ne pas laisser ses apprenants au bord de la route et de les stimuler autant que faire se peut. Pour y parvenir, il nous semble que la perspective implicationniste qui trouve ses fondements dans la didactique de la lecture littéraire et les théories de la réception est un tremplin vers la motivation des élèves.

Entraîner les élèves dans l'univers littéraire, les amener à appréhender ses enjeux est pour nous un défi de taille que nous entendons relever à travers le présent travail.

Faire du texte littéraire un levier de motivation en classe de français nous permettra de faire d'une pierre deux coups. Premièrement, notre travail permettra de présenter la littérature sous de nouveaux auspices aux apprenants. Deuxièmement, notre démarche pourrait permettre d'infléchir en partie leurs perceptions sur l'objet littérature. Le plaisir de la lecture, et par conséquent, de la littérature est nonobstant arduement didactisable. Toutefois, nous considérons que pour le trouver et le cultiver, l'élève doit attribuer un sens aux connaissances qu'il s'approprie, et c'est là toute la définition de la motivation. L'élève aura beau ingérer des savoirs intéressants et utiles selon les prescripteurs, il aura beau s'acquitter des tâches qu'on lui assigne, souvent il finit par s'en désintéresser voire lâcher prise du moment que ces tâches n'épousent pas ses intérêts ou sont insignifiants à ses yeux de par plusieurs facteurs qui sont la méthode d'enseignement et les supports didactiques.

Objectifs de la recherche

Comme nous l'avons précédemment souligné, cette thèse a pour vocation de proposer de nouvelles pistes didactiques propices à rendre le texte littéraire utile et stimulant vis-à-vis des élèves qui le déprécient. Nous nous assignons comme finalité d'induire en partie certains infléchissements didactiques dans le but d'apporter un nouveau regard sur la manière d'enseigner le texte littéraire en classe de français. Prétendre modifier les représentations des élèves de la littérature nous semble, incontestablement, très prétentieux. Ce serait même une entreprise fallacieuse qui relève d'un vœu pieux. En effet, nous ne pouvons prétendre changer ou déconstruire totalement une représentation du fait que ses caractéristiques mêmes ne le permettent pas :

- La représentation est essentiellement collective, on parle généralement de représentations parce qu'elles sont le fruit de la construction d'un groupe d'individus qui n'a de cesse de les relayer aux autres. Aussi gagnent-elles en légitimité rapidement et s'ancrent-elles dans les inconscients de fil en aiguille. La représentation en psychologie sociale et cognitive est une cognition qui petit à petit devient sens commun ;

- Elle est un savoir socialement partagé qui remplit des fonctions dont substantiellement l'appréhension du monde qui entoure l'individu et l'interprétation de la réalité environnante. Alors comment serait-il envisageable de faire disparaître un savoir forgé par un groupe de personnes et qui a mis du temps à prendre place dans une société donnée voire à s'y implanter de façon perpétuelle ? Démolir un édifice est une tâche peu ou prou aisée, déconstruire une pensée, et partant, une représentation est loin d'être une sinécure.

Dès lors, dans cette présente recherche nous nous assignons les objectifs généraux suivants :

- Dresser un panorama des représentations que les élèves et les enseignants ont de la littérature ;
- Comprendre les effets d'un dispositif d'enseignement fondé sur la didactique de la lecture subjective sur le développement d'un rapport à la lecture des élèves.

Quant aux objectifs spécifiques, ils sont les suivants :

- Comprendre les difficultés que rencontrent les élèves au niveau de la lecture des textes littéraires en classe de français ;
- Identifier quelques aspects de leurs pratiques de la lecture dans un contexte extrascolaire ;
- Expliciter le discours des enseignants sur la littérature et le croiser avec les représentations des élèves ;
- Identifier les obstacles de l'enseignement des textes littéraires ;
- Mesurer les apports d'un dispositif didactique de la lecture sur la motivation des élèves.

Problème et questions de recherche

Notre problématique, qui chapeaute l'ensemble des étapes de recherche que nous entendons définir, comprend le problème de recherche suivant que nous traduisons en deux interrogations :

- En quoi les représentations que les élèves du secondaire qualifiant ont de la littérature en classe de français influent-elles sur son appropriation et réception dans un cadre scolaire et privé ?
- Comment peut-on impliquer les élèves dans l'activité de lecture scolaire, en particulier, et les réconcilier avec la littérature en général ?

Ce problème de recherche a émergé dans notre esprit à partir d'un vide et d'une situation de discordance que nous avons constatée entre la situation de connaissance actuelle en didactique du français et la situation à laquelle nous souhaitons arriver. En effet, nous sommes partie de l'hypothèse que les élèves entretiennent un rapport problématique avec la lecture en général et la littérature, en particulier, tant dans la sphère scolaire qu'extrascolaire. Cette inappétence vis-à-vis de la chose littéraire trouve son explication dans les corpus qui ne sont pas en prise avec l'univers d'intérêt des élèves. Cette raison n'est pas la seule, d'autres sont à développer dans des parties ultérieures. Donc, nous partons d'une situation de départ qui est le manque voire l'absence de recherche en FLE au Maroc sur les représentations des élèves de la littérature lesquelles s'articulent autour des raisons de leur inappétence, des difficultés rencontrées lors de la lecture, leur rapport à la langue française et son impact sur leur rapport à la littérature ainsi que d'autres points à développer que nous déclinerons sous forme d'items du questionnaire administré aux élèves, pour atteindre une situation désirée qui est la volonté de réconcilier les élèves avec le texte littéraire pour opaque qu'il soit. Le hiatus que nous souhaitons combler correspond à l'objectif du problème de recherche qui se définit comme :

Un écart ou un manque à combler dans le domaine des connaissances entre ce que nous savons et ce que nous devrions ou désirions savoir sur le réel. Le problème s'exprime par un sentiment d'ignorance et par le désir de connaître, par la volonté d'en savoir plus en ce qui concerne le réel observable, par un questionnement ! La situation finale désirée est une connaissance de la réalité qui soit à la fois la plus complète et la plus vraie possible. (Gauthier, 1986, p. 52)

En outre, notre problème de recherche se décline en différentes questions de recherche :

- Quelles représentations ont les élèves du lycée de la littérature dans le cadre du cours de français et dans un cadre extrascolaire ?

- Quelles sont les pratiques des élèves de la lecture et de la littérature dans un cadre privé ?
- Quelles sont les difficultés que les élèves rencontrent lors de la lecture d'un texte littéraire ?
- Quels rapports peut-on établir entre la lecture scolaire et la lecture privée ? Quels effets peut produire la première sur la deuxième ?
- Quels textes pourraient susciter l'intérêt des élèves dans le cours de français ?
- Comment se représentent les enseignants la littérature et la littérature enseignée ? Quelles finalités lui confèrent-ils ?
- Que pensent les enseignants des œuvres au programme ? Sont-ils pour ou contre leur généralisation ?
- S'ils avaient une liberté de sélection des œuvres, quels critères guideraient leurs choix ?

Telles sont les questions que nous nous sommes posées en amont de notre investigation empirique et qui correspondent aux différentes phases de cette dernière.

Hypothèses de recherche

Pour répondre aux questions de recherche énoncées ci-haut, il s'avère nécessaire de formuler des hypothèses : étape qui fait partie intégrante de la conception hypothético-déductive de notre recherche. Ainsi, les prédictions que nous émettons et que nous avons mises à l'épreuve des données théoriques et des faits didactiques sont les suivantes :

- La prise en considération de l'univers d'intérêt des élèves conférerait à la littérature en cours de français une finalité psychoaffective qui contribuerait à infléchir en partie leurs représentations négatives ;
- La lecture scolaire produit un effet dissuasif sur la lecture privée des élèves ;
- La lecture en classe de français est l'activité la moins prisée par les élèves ;

- La standardisation influe sur l'autonomie professionnelle des enseignants ;
- La pratique didactique à finalité subjective peut aider les apprenants à s'investir dans l'activité de lecture ;
- L'insécurité linguistique des élèves en français influe sur leur appropriation de la lecture.

Il sied d'affirmer que cette étape nous a été d'une grande utilité dans le processus d'élaboration de notre recherche. En effet, après une période d'errance de notre esprit et de rassemblement de connaissances, nous avons procédé à l'énonciation des propositions de solutions plausibles pour résoudre notre problème de recherche et pour asseoir une validité à notre travail. Les hypothèses émises, qui sont de type directionnel (Long, 2004) étant donné qu'elles prédisent des liens entre les variables, sont pour nous d'une importance cruciale du fait qu'elles sont une charnière entre le cadre théorique et conceptuel. Elles nous ont permis de :

- Anticiper les résultats de notre recherche ;
- Répondre à nos questions de recherche ;
- Vérifier la validité des outils dont nous nous sommes servis pour induire un infléchissement didactique. Nous avons établi par exemple des liens entre la didactique de l'implication et l'engagement des élèves dans l'univers du texte littéraire.

Soubassements épistémologiques de la recherche

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour une démarche qui est à cheval entre deux modes de raisonnement. Elle peut être qualifiée, dans un premier temps, d'hypothético-déductive dans la mesure où nous cherchons à partir d'un questionnaire d'enquête à trouver les relations entre des variables (impact de la lecture scolaire sur la lecture privée, rapport entre la variable culture de l'élève et la variable motivation ou relation entre rapport à la langue française et rapport à la littérature à titre d'exemple). Cet examen des rapports entre les variables inscrit notre travail dans une logique déterministe. En effet, notre point de départ est des prédictions, lesquelles sont des énoncés que nous vérifions à partir de données descriptives et explicatives chiffrées. Après avoir effectué des lectures théoriques et après avoir pris connaissance de l'état de l'art ayant trait à notre

problématique, nous avons formulé des réponses à des questions de recherche que nous avons corroborées ou infirmées. Par ailleurs, si nous estimons que notre recherche a un caractère hypothético déductif, c'est parce que nous mettons à l'épreuve de la réalité une hypothèse expérimentale. En d'autres mots, nous avons conçu un dispositif didactique qui comprend des pistes de remédiation à l'inappétence à la lecture littéraire que nous avons expérimenté auprès des élèves du lycée. La conception du projet s'appuie sur des conjectures, qui à leur tour, trouvent leur fondement et légitimité dans des ressources théoriques (théorie de la lecture littéraire et du sujet-lecteur/ cercles de lecture). L'intérêt de l'expérimentation du dispositif tient au fait qu'elle permet de tester la validité des propositions et de nous éclairer sur les pierres d'achoppement contre lesquelles buttent les élèves.

En outre, notre démarche peut être qualifiée, dans un deuxième temps, d'empirico-inductive dans la mesure où nous nous sommes fixée comme objectifs la compréhension et l'interprétation des données empiriques que nous avons obtenues par le biais des entretiens exploratoires avec les enseignants et des observations de classe. A partir des acteurs du terrain, nous avons cherché à comprendre les significations qu'ils attribuent à la littérature, phénomène étudié, aux difficultés rencontrées par les élèves, à la standardisation des corpus comme entreprise institutionnelle et à bien d'autres sujets. Comme l'avance Blanchet (2000), la recherche qualitative est inductive. Avec les entretiens exploratoires, nous ne cherchons pas à vérifier un modèle préconçu, mais plutôt à intégrer les sujets étudiés dans leur contexte d'étude et tenir compte de leur système de référence pour appréhender au mieux le phénomène que nous étudions. Dès lors, nous pouvons affirmer que la méthode adoptée est consistante et fournit plus de matière à étudier. Certes, elle n'est pas rapide à mettre en œuvre, mais elle présente tout de même des avantages indéniables :

Elle consiste à explorer longuement les faits observés et à construire rationnellement l'hypothèse en tenant compte du maximum d'informations, dans un souci d'étroite fidélité à la réalité. Au lieu du caractère immédiat, soudain, fulgurant de la démarche intuitive, c'est une démarche plus appliquée, plus scrupuleuse, moins rapide, mais dont le fruit est en général plus solide que celui de la démarche précédente. (Loubet del Bayle, 2000, p. 268)

Typologie de la recherche adoptée : quelques considérations

Pour bâtir un bel édifice, il faut non seulement disposer de la matière ou des matériaux, mais aussi d'un savoir-faire. La méthodologie, dans ce sens, s'avère essentielle pour un projet rédactionnel. Elle est un ensemble harmonieux de processus et une base d'échafaudage qui constituent un système. Elle est donc à notre projet rédactionnel ce que le ciment est au projet de construction. La méthodologie que nous avons adoptée pour mener notre projet de thèse est la recherche-action. Consciente du fait que cette dernière est empreinte d'éclectisme et qu'elle ne fait pas l'objet de consensus, nous nous proposons de justifier notre choix en restituant ses grandes lignes de force. Par ailleurs, la justification de notre positionnement méthodologique s'explique par notre appréhension de nous attirer les critiques des lecteurs², car comme nous le verrons les contours de la recherche-action sont loin d'être clairement définies. L'appellation de ce type de recherche pourrait, ainsi, porter à confusion.

La recherche-action se définit comme un travail sur l'action enseignante dans le but de générer de nouvelles connaissances ou méthodes. Ces dernières seront réinvesties par les enseignants qui essayeront de les produire par leur action collective de recherche (Puren, 2015). La finalité de ce type de recherche est formative étant donné qu'elle consiste à apporter des éclairages pour « approfondir la compréhension que l'enseignant a de son problème » (De Ketele & Roegiers, 2009, p. 84). Elle s'inscrit, de ce fait, dans le sous-système praxéologique qui fait écho à la logique d'intervention dont le principe est la modification de la réalité en apportant à celle-ci une solution pour améliorer les processus d'enseignement-apprentissage.

Attendu qu'elle est marquée par un certain flou qui lui attire les foudres de plusieurs chercheurs, Bernadette Kervyn(2011) considère qu'elle :

N'est ni véritablement une notion totalement stabilisée, ni un type de recherche au même titre que l'approche qualitative et quantitative. Selon les cas, les classifications et les dominantes retenues, cette approche peut prendre la forme d'une recherche nommée « recherche-innovation », « recherche collaborative », « recherche résolution de problème », « recherche exploratoire » (Kervyn, 2011, p. 245)

²La pertinence de la RA (recherche-action) est contestée par des chercheurs qui l'associent à de « l'amateurisme scientifique » (Kervyn, 2011, p. 247) ou qui trouvent que la didactique est par définition à visée praxéologique. Donc cette typologie doit être dissolue. La recherche-action est qualifiée par des termes péjoratifs. Comme le souligne Bernadette Kervyn, « elle est une notion vieillotte pour certaines et synonyme d'amateurisme, de naïveté ou de bricolage pour d'autres » (Kervyn, 2011, p.243)

Comme nous l'avons mentionné supra, la recherche-action est entourée d'un flou épistémologique qui peut semer le doute chez le chercheur et l'éventuel lecteur, car les types d'interventions sont légion et revêtent des formes différentes que l'on peut toutes mettre sous la bannière la de recherche-action en dépit du désaccord de certains chercheurs qui explicitent les différences entre celles-ci. Puren nous donne un exemple à cet effet. Il distingue trois types d'intervention :

- La recherche-action : action des enseignants qui est collaborative dont le but est de produire des connaissances pour améliorer leurs pratiques ;
- La recherche-expérienciation : c'est l'étudiant-chercheur-enseignant qui expérimente son propre dispositif de classe ;
- La recherche-expérimentation/application : c'est l'action de l'enseignant-chercheur qui produit des connaissances sur le terrain par l'action.

En nous appuyant sur la définition de Kervyn (2011), les caractéristiques et les critères de scientificité que cette dernière a identifiés, nous estimons que notre travail est une recherche-action pour les raisons suivantes :

- Interactions entre recherche et action : dans notre travail, nous tissons des liens entre la recherche qui est une démarche scientifique et l'action qui est une démarche du terrain, de la pratique, car « l'action génère du savoir et peut profiter à la connaissance et le savoir génère de l'action et peut profiter à l'action » (Kervyn, 2011, p. 223) ;
- Finalités de la recherche-action : le but de notre recherche est de proposer des pistes de remédiation à l'inappétence à la lecture littéraire, ce qui n'est pas sans rappeler la finalité de la recherche-action qui est la transformation praxéologique. Certes, nous ne visons pas à transformer de fond en comble la praxis, ni de généraliser cette transformation. En tant que chercheure, il nous incombe de proposer en mettant à l'épreuve de la réalité des hypothèses, comme celle de faire intervenir la subjectivité des élèves dans la lecture des textes en vue de les impliquer en

cours de français. Imposer une transformation est donc du ressort de l'institution ;

- Dimension écologique : dans une recherche-action, les tailles des terrains sont de nature très diverse vu les contraintes de ces derniers. Ainsi, nous tenons compte dans notre recherche du terrain qui est le lycée et de ses contraintes. Le milieu dans lequel nous avons conduit notre recherche est un groupe-classe ;
- Interactions sociales et professionnelles : en nous glissant dans la classe d'un enseignant du lycée, nous nous inscrivons dans une perspective de complémentarité et d'enrichissement mutuel. En interagissant avec l'enseignant, nous appréhendons mieux la complexité du terrain et les difficultés qui entravent la réalisation d'un projet didactique. En effet,

En posant des hypothèses, en réfléchissant à la manière de les vérifier, en construisant des données et en participant à leur analyse, les enseignants pour ce qui est de la didactique, apprennent à percevoir différemment leurs pratiques et leur environnement. De même, les chercheurs qui s'immergent dans la classe et dans les questions d'enseignement et d'apprentissage peuvent mieux appréhender la grande complexité de cet univers et ainsi parfois affiner leurs hypothèses. (Kervyn, 2011, p. 230)

En somme, si nous considérons que notre projet de thèse s'inscrit dans une recherche-action c'est que nous conjugons deux éléments qui concordent avec la nature interventionniste de la discipline « didactique » à savoir, la théorie et son opérationnalisation. En effet, le travail didactique « [...] implique des relations interactives entre des opérations de conceptualisation de pratiques issues de l'expérience et d'opérationnalisation dans des classes de concepts empruntés à des recherches hétérogènes ». (Romian, 1992, p. 28)

Architecture de la thèse

Pour mener à bien notre projet qui s'inscrit dans une recherche-action, nous l'avons organisé en deux grandes parties. La première, qui se décline en cinq chapitres, est consacrée à la contextualisation et aux soubassements théoriques de notre recherche.

Le premier chapitre présente les spécificités de la langue française dans le paysage linguistique marocain. Nous essayons d'y dresser un panorama historique de son statut de

fait qui est caractérisé par une grande instabilité. Nous jugeons utile de traiter de la place qui lui est dévolue avant de mener une réflexion sur l'enseignement du texte littéraire au lycée, et ce, dans l'optique de mettre en évidence l'évolution de son contexte. Nous estimons aussi qu'il n'y a pas de réflexion sur la littérature sans examen préalable de son substrat linguistique, qui comme nous le verrons, constitue un obstacle infranchissable pour bon nombre d'élèves. En effet, le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008) a mis l'accent sur deux talons d'Achille de notre système éducatif marocain, à savoir : « l'enseignement des langues » et « la langue d'enseignement ». Donc, même si nous nous intéressons au texte littéraire, nous ne pouvons pas faire l'impasse sur la question linguistique, qui est depuis des décennies, un point névralgique pour l'Education Nationale, d'autant plus que l'œuvre littéraire au secondaire qualifiant est à la fois un support et une finalité de l'enseignement du français. Autrement dit, l'objectif de l'enseignement des œuvres est de favoriser la construction des compétences linguistiques élèves pour les préparer à mener à bien leurs études supérieures, où le français occupe une place de choix, et les préparer par la suite à intégrer le marché du travail. De ce fait, nous explicitons dans le premier chapitre les différentes fonctions que le français a assumées en amont et en aval de la colonisation. Nous nous interrogeons sur son ambiguïté et l'évolution de son statut fluctuant au gré du temps. Nous montrerons que pendant l'époque coloniale, il était une langue officielle et élitaire. Puis, au fil du temps, il s'est transformé en une langue d'ascension sociale, d'où sa forte présence dans plusieurs sphères, médiatique, professionnelle, éducative entre autres. Ensuite, nous exposerons ses diverses variantes, à savoir, basilectale et mésolectale. Enfin, et après avoir souligné l'inconfort statutaire dont pâtit la langue française, nous nous interrogerons sur la dénomination qui lui correspond. Au Maroc, de quel français peut-on parler ? S'agit-il du FLE (Français Langue Etrangère), FLE privilégié ou du FLS (Français Langue Seconde). Dans cette dernière section, nous examinerons toutes les appellations par rapport desquelles nous nous positionnerons.

Le deuxième chapitre présente les différentes phases de l'enseignement du français au secondaire qualifiant. Il s'agit de quatre grandes phases. La première s'étend de 1959 à 1974, c'est-à-dire après l'indépendance. La deuxième commence en 1974 et se termine en 1994. C'est la période de la minoration de la littérature. Dans cette phase, nous essaierons de voir comment le français est étudié à partir de l'analyse de deux textes officiels : les Instructions Officielles (IO) de 1974 et celles de 1987. Quant à la deuxième phase qui s'étend de 1994 à 2002, nous nous y concentrerons sur la pérennisation des

théories linguistiques et la prédominance du français fonctionnel. Nous expliquerons ainsi les raisons du passage des « Instructions Officielles » aux « Recommandations Pédagogiques ». Nous expliciterons également les finalités d'enseignement du français, les objectifs et l'activité de lecture et ses principes de base. Etant donné que la littérature n'y occupait pas une place prépondérante, nous exposerons de façon générale les approches d'enseignement des divers textes. Dès lors, nous mettrons l'accent sur cinq méthodes : l'analyse du discours et l'analyse du texte, l'approche documentaire, l'approche globale, l'approche sélective, l'approche linéaire et le compte rendu de lecture fait hors classe.

Enfin, pour clore ce volet contextuel, nous présenterons les caractéristiques de la dernière période de l'enseignement du français qui s'étend de 2002 à l'heure actuelle, et qui est marquée par la réadmission de la littérature. Nous commencerons par un bref aperçu sur les réformes de « la décennie de l'éducation et de la formation » qui ont donné un nouveau souffle à l'enseignement en général. Puis, nous traiterons de la question du retour de la littérature sur la scène pédagogique. D'abord, nous porterons un éclairage sur les conditions de ce retour qui est marqué par l'implantation des filières OLF (Option Langue Française) ainsi que la généralisation des œuvres littéraires. Ensuite, nous décrirons les finalités d'enseignement du français et/ou de la littérature ainsi que les démarches méthodologiques de l'enseignement des œuvres littéraires. Enfin, nous mettrons en évidence le cadre organisationnel de l'enseignement de ces dernières. L'extraction des informations relatives à l'enseignement du français dans le cadre de la nouvelle réforme se fera à partir du dernier texte officiel *Les Orientations Pédagogiques* de 2007.

C'est dans le troisième chapitre que nous mettrons au clair les soubassements théoriques de notre recherche qui trouve ses fondements dans la didactique de la littérature. De ce fait, nous tenterons d'exposer les définitions de la littérature selon les approches internes et externes. Les premières se déclinent en trois approches : formelle, référentielle et combinée. Quant aux deuxièmes, elles se manifestent dans l'approche sociologique ou institutionnelle, l'approche intertextuelle et l'approche réceptionniste. Cette dernière à son tour est subdivisée en quatre perspectives dont les conceptions de la littérature sont différentes. Il s'agit, ainsi, des perspectives esthétique, sémiotique, dialogique et psychanalytique.

Pour ce qui est du quatrième chapitre, nous le dédierons à la didactique de la littérature comme étant un champ disciplinaire ayant vu le jour au sein de la didactique langue maternelle et dont les recherches nous ont été d'une grande utilité pour construire notre problématique et y apporter des éléments de réponse. De ce fait, cette section est

composée de quatre points. Le premier est consacré aux origines de la didactique de la littérature, le deuxième à ses axes de recherche et le troisième à ses diverses approches méthodologiques. Quant au quatrième point, il est dédié à la lecture littéraire et ses diverses conceptions.

Afin de compléter nos données théoriques, un cinquième et dernier chapitre de la première partie sera réservée à la notion de « représentation » dans les différents champs disciplinaires, à savoir la psychologie cognitive et sociale, la didactique des disciplines, la sociolinguistique et la didactique des langues et des cultures. Par ailleurs, nous nous intéresserons dans ce volet à la question du « rapport à ». Dès lors, nous y aborderons ses différents types comme le rapport au savoir, le rapport au langage, le rapport à l'écriture, le rapport à la culture et enfin le rapport à la lecture littéraire qui nous apportera beaucoup d'éclairages pour analyser nos données empiriques.

Après avoir posé les premiers jalons de notre recherche en effectuant une contextualisation et en présentant son socle théorique, nous consacrerons une deuxième partie au cadrage méthodologique et à la présentation des résultats de notre investigation empirique. Cette partie se décline en quatre grands chapitres dont chacun correspond à une méthodologie de recherche précise.

Le premier chapitre est un exposé des résultats de l'enquête par questionnaire menée avec les élèves du secondaire qualifiant. Nous l'avons organisé en quatre grands volets. Nous dédierons les trois premiers à la présentation de la démarche quantitative adoptée pour réaliser notre enquête. En effet, nous commencerons par l'explication de la manière dont nous avons conçu le questionnaire, c'est-à-dire les items et les sections qui le composent. Puis, nous passerons à la justification de la méthode d'échantillonnage. Nous avons fait le choix de mener notre recherche quantitative avec des élèves de la deuxième année baccalauréat qui représentent le réseau des établissements publics et privés. Nous leur avons administré 478 questionnaires dans les deux zones urbaines et rurales. Après avoir justifié le choix de la population cible, nous décrirons les étapes du déroulement de l'enquête, à savoir le prétest : phase primordiale pour assurer la validité des questions, et l'administration du questionnaire. C'est dans la quatrième section de ce chapitre que nous dépouillerons les résultats de l'enquête et procéderons à leur interprétation. En effet, nous nous attarderons, en premier lieu, aux représentations de la littérature dans la sphère scolaire. Chaque point de cette rubrique correspond aux réponses fournies aux items du questionnaire. Ainsi, nous traiterons de la langue d'étude préférée des élèves, les activités qu'ils pratiquent le plus ou le moins, leurs œuvres scolaires préférées, les associations qu'ils

attribuent à la littérature ainsi que les finalités qu'ils assignent à la lecture des œuvres littéraires. Nous essayerons, en deuxième lieu, de mettre en exergue les rapports entre la lecture scolaire et la lecture privée. Nous nous attarderons sur trois points : l'effet pervers de la lecture scolaire sur la lecture privée, les raisons de l'appétence ou l'inappétence à la lecture littéraire dans un cadre privé et l'effet de la « démotivation linguistique » sur le rapport à la littérature dans les deux sphères.

Par ailleurs, nous tenterons, dans un troisième temps, de définir les représentations des élèves de la littérature dans une sphère privée. Nous essayerons, en dernier ressort, de dresser brièvement les profils des lecteurs enquêtés.

Dans le deuxième chapitre de notre partie pratique, nous exposerons les résultats de l'enquête qualitative que nous avons menée avec 10 enseignants du secondaire qualifiant. Il s'agit, en effet, des entretiens semi-directifs. Nous suivrons la même démarche entreprise lors du chapitre précédent, c'est-à-dire, nous commencerons par la présentation de la description de la méthodologie et la justification des choix opérés au niveau de la population cible et du type d'analyse. Après avoir présenté le protocole de l'enquête, nous passerons au traitement des données qualitatives que nous organiserons en trois volets. Le premier portera sur les représentations de la littérature. Le deuxième aura trait aux représentations de la littérature enseignée. En effet, nous recueillerons l'avis des enseignants sur les œuvres au programme et leur généralisation, leurs opinions sur le projet pédagogique et l'Approche Par Compétences ainsi que sur l'absence du manuel scolaire. Ensuite, nous leur demanderons comment ils peuvent définir un bon cours et un bon enseignant de français. Quant au troisième volet, nous le consacrerons au rapport des enseignants à la lecture sur le plan didactique. Ainsi, deux points seront traités : les difficultés de lecture des élèves et les critères de sélection des corpus par les enseignants.

Le troisième chapitre est une étude des pratiques effectives à partir de l'observation de quatre classes différentes. Notre travail consistera à analyser les gestes professionnels des enseignantes observées et certaines attitudes d'apprentissage des élèves. Mais avant d'y procéder, nous présenterons brièvement les fondements théoriques de l'agir enseignant ainsi que la méthodologie pour laquelle nous avons opté pour construire l'observable. Pour chaque séance observée, nous présenterons la séquence enregistrée et les unités de sens qui la composent. Puis, nous étudierons les préoccupations majeures des enseignantes. Nous nous pencherons essentiellement sur le tissage, l'étayage, l'atmosphère, et le pilotage. Ensuite, nous exposerons la posture d'étayage des enseignantes et leurs représentations à partir des commentaires qu'elles émettent sur leur

cours à leur issue. A la fin du chapitre, nous essayerons de définir les conceptions que les praticiennes ont de l'enseignement de la lecture.

Pour clore notre investigation empirique, nous consacrerons le quatrième chapitre à l'expérimentation didactique menée avec une classe de Tronc Commun. En effet, dans ce dernier volet pratique, nous expliquerons les étapes de la conception de notre dispositif didactique dont une seule a été expérimentée. Attendu que notre problématique s'articule autour de la lecture, nous consacrerons deux séances à la lecture-compréhension. Nous déclinons la première en trois phases : la découverte du texte à partir de son questionnement par les élèves, la confrontation des réponses, la mise en commun et la construction d'une grille de lecture. Quant à la deuxième qui a été menée sur le terrain, elle s'organise en trois phases où il s'agira de mettre en place des cercles de lecture et de mesurer par la suite leur impact à partir d'un questionnaire post-expérimentation.

Pour conférer un caractère complet à notre dispositif, nous proposerons une activité de production orale et trois suggestions d'activités de production écrite qui s'inscrivent dans la continuité des séances de lecture, entretiennent des liens avec la thématique principale du support littéraire et convergent vers les objectifs de notre proposition didactique.

Partie I : Contextualisation et cadre théorique de la recherche

Mener une réflexion sur les perceptions de la littérature et de son enseignement aussi bien par les élèves que par les enseignants nous enjoint à nous interroger sur le statut de la langue dans laquelle cette littérature est enseignée. Il n'est de questionnement sur le phénomène littéraire sans réflexion sur sa dimension linguistique. Avant d'être des œuvres d'art, les textes littéraires sont avant tout des productions langagières qui ont leurs propres caractéristiques. En effet, la lecture se fait dans la langue et par la langue :

L'enseignement-apprentissage de la langue et la formation littéraire constituent des entités qui gardent leur spécificité à travers leur complémentarité » [...] « la langue et la littérature constituent deux domaines d'apprentissage à la fois indépendants et interdépendants. (Simard, 1997, p. 202)

Aussi jugeons-nous important de nous pencher sur le statut de la langue française dans le paysage linguistique marocain, et ce, pour poser les premiers jalons de notre recherche et éclaircir son contexte. Nous ne nous attarderons pas longtemps sur cette question puisque la littérature en la matière est foisonnante. Ainsi, nous ne souhaiterons pas faire une antienne des études précédentes sur le statut de langue française dans le paysage linguistique marocain. Nous débuterons, dans un premier temps, notre aperçu panoramique par une brève présentation du statut du français au Maroc. Puis, nous aborderons, dans un deuxième temps, la question de l'enseignement du français et/ou de la littérature au secondaire qualifiant.

1. Chapitre 1 : Panorama historique du français au Maroc

1.1. Le français : une langue à statut fluctuant

Malgré la montée en puissance de l'anglais, le français reste tant pour ceux qui éprouvent des difficultés à le parler ou à l'écrire, que pour ceux qui pensent que c'est une langue obsolète dont le statut international a régressé, un idiome dont on ne peut abstraction ni faire table rase de son passé au Maroc, et ce, malgré l'ambiguïté et la fluctuation de son statut.

1.1.1. L'ambiguïté de la langue française

Le statut de la langue française est caractérisé par une grande opacité. Pour expliquer le flou statutaire qui l'entoure, certains comme Benzakour (s. d., p. 116) parlent d'une « perception ambiguë », d'autres comme Ammar (2008, p. 47) le désigne par « [le] statut de l'innommé ». Pour comprendre la place qui lui est dévolue, essayons de nous

arrêter sur la définition des langues et de leurs statuts selon Didier Robillard (de Robillard, 1997, p. 269). Ce dernier définit le statut comme : « la position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions ».

Donc, une langue, peut avoir deux types de statut et remplir des fonctions :

Le statut de droit/de fait : on distingue généralement le statut de fait (empirique, implicite) du statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure).

Les fonctions : sur le plan explicite, les catégories de statut souvent utilisées sont celles de la langue officielle (langue de travail de l'état), de la langue nationale (statut garanti par l'état), voire de la langue proscrite.

Les fonctions éducatives : dans le domaine éducatif, une langue peut être dotée de statuts divers : elle est soit médium (ou véhicule) d'enseignement, soit langue enseignée (ou langue-matière) (Moreau, 1997, p. 269)

Si nous prenons appui sur ces éclairages théoriques, nous constaterons que la langue française jouissait d'un statut de droit pendant l'époque coloniale. A l'heure actuelle, elle revêt un statut de fait malgré sa prépondérance dans le paysage linguistique marocain. En effet, la présence du français date au Maroc de 1907, année qui est caractérisée par l'arrivée de l'armée française à Casablanca. En 1912, le Maroc signe le protectorat, et le français donc s'implante officiellement. Cependant, après l'indépendance du pays, la place du français n'est ni définie, ni nommée par aucun texte institutionnel. Son instabilité et ambigüité statutaires trouvent leur explication dans plusieurs raisons. Nous pouvons postuler qu'elles sont dues à son passé colonial et aux conflits sociolinguistiques et idéologiques que le Maroc a connus et qui ont donné naissance à l'arabisation. En effet, plusieurs langues entraient en lice au lendemain de l'indépendance. Mais c'est surtout l'arabe qui caracolera en tête du peloton grâce aux nationalistes qui voulaient la remettre à l'honneur pour se libérer du carcan colonial et chasser son spectre. Donc, la représentation que ces derniers ont eue du français comme langue aliénatoire a contribué à vulnérabiliser son image et à ne lui conférer aucun statut clair. Le français, en d'autres mots, flottait et se trouvait tiraillé par des idéologies qui ont tenté vainement de le fragiliser. Car, il a pu résister aux coups qu'il a reçus et se maintenir sur l'échiquier linguistique marocain en dépit du flou qui continue à planer sur son statut. Benzakour (Benzakour, s. d., p. 116) corrobore cette idée :

Cette perception ambiguë, le français la doit à son passé colonial, mais aussi et peut être encore plus à son statut jamais clairement défini. C'est là une preuve indéniable qu'une politique d'aménagement linguistique

transparente a du mal à prendre pied au Maroc. Même la charte nationale de l'éducation et de la formation promulguée en 1999, et qui consacre deux articles à la maîtrise des langues étrangères, ne dit pas explicitement mais sous-tend seulement que le français est la première langue étrangère. Mais il ne s'agit là que d'un statut de fait et non de jure. Ce statut qui ne se dit pas ou, au mieux, qu'on entoure soigneusement. [...] La distorsion entre sa réalité et son officialité entourée d'opacité peut être lue comme l'indice d'un conflit sociolinguistique larvé entre technocrates francophiles, élites arabes francophones passéistes et militants berbères, animés par le désir de re (construire) leur identité et d'obtenir la reconnaissance officielle de leur langue et leur culture.

Il ressort des propos de Benzakour que « l'inconfort statutaire » de la langue française est lisible dans les conflits idéologiques déclenchés par les nationalistes et qui sont légitimes étant donné que ces derniers aspiraient à reconfigurer l'identité marocaine en occultant le français. Toutefois, ce dernier s'est maintenu et s'est décliné sous différentes variantes en quête de légitimité (Benzakour, s. d³).

1.1.2. Une langue officielle/élitaire à l'époque coloniale

Avant de traiter des variantes du français, rappelons le statut que celui-ci occupait à l'époque coloniale et post-coloniale. Pendant ces deux périodes, on parlait de français académique élitair, français hexagonal ou français de référence. En effet, c'est la langue des élites arabisantes dont le statut rappelle celui de l'arabe classique. Il est autant sacralisé que l'arabe classique. Il est éthéré, érigé en modèle littéraire qui est considéré comme l'apanage d'une élite cultivée à même de le comprendre et de s'en servir lors de ses échanges à caractère élevé. Le français élitair est une variété majorée pratiquée par une élite marocaine qui s'attache au modèle français, s'imprègne de sa culture et aspire à le reproduire à l'identique en s'enfermant dans un environnement purement francophone. Cette variété n'est pas l'apanage de tout le monde vu qu'elle requiert un investissement financier et intellectuel onéreux qui n'est pas à portée de main. C'est pour cette raison qu'elle est associée à l'image du prestige. En effet, c'est la variété d'accès aux postes de responsabilité et donc la clé de voûte de l'ascension socioprofessionnelle.

Nous pouvons souligner donc que le français élitair est un français de France qui est utilisé par l'élite urbaine et qui est tellement idéalisé qu'il devient « nativé » quand bien même il était inadéquat par rapport aux besoins du public francophone marocain :

Langue de l'institution scolaire, (garante de la norme académique exogène), le français élitair, qui se trouve de ce fait fermé à toute

³ S.D signifie sans date

performance effective, renvoie à l'image d'un milieu étranger, celui d'un centre tout puissant, très éloigné des préoccupations du public francophone marocain ; la reproduction d'un tel modèle trahit un certain mépris de l'élite francisée pour ses propres valeurs par une assimilation aveugle, assimilation qui conduit au refus catégorique de s'approprier la langue française, maintenue proprement dans son rôle de pure langue étrangère. Ce français de France si bien maîtrisé est devenu quasiment une langue nativée. (Benzakour, 2002, p. 32)

La glorification de ce type de français est le fruit de l'institution qui adoptait une attitude puriste et normative. Cette idéalisation conduisait à la création d'un hiatus linguistique entre le français académique et le français langue « étrangère » de la vie réelle qui répond aux nouvelles normes exogènes de la situation socioculturelle de l'époque, un français de la population marocaine moderne qui a connu des infléchissements au gré du temps. L'émergence, ainsi, d'un nouveau type de français marocanisé en quelque sorte a généré des attitudes de refus et des griefs adressés à ce dernier par les puristes qui n'ont pas manqué de sonner le glas du français littéraire de France perçu selon une vision unilérale et monolithique de la langue comme seule et unique norme que les élèves marocains doivent apprendre. Les propos de Benzakour confirment notre idée :

Les pédagogues comme les nostalgiques du bel usage [...] n'hésitent pas à exprimer, par la voix de l'institution académique, leur méfiance, voire leur mépris à l'égard de cette variété de français « infestée d'emprunts qui s'étale dans la presse et la littérature ». Ce francarabe est perçu par ce groupe comme un sous-produit constitué de bâtards linguistiques qu'il conviendrait de bannir avant qu'il ne vienne à concurrencer le français de France, seule langue reconnue et glorifiée. (Benzakour, 2002, p. 37)

Les discours épilinguistiques révèlent les distorsions entre la volonté de se départir d'un français de France, qui certes est considéré comme la variété haute mais ne correspond pas aux exigences de la vie réelle, et le désir de le maintenir comme référence et norme d'apprentissage d'un dit « bon français ». Bref, on est tiraillé entre l'enclume du français normatif et le marteau du nouveau français nourri par les particularismes du milieu socioculturel qui lui confèrent une couleur locale. Néanmoins, le français normatif de référence engendre les conséquences suivantes :

Le système scolaire est étouffé par le dogmatisme et l'imposition des normes étrangères, qui annihilent tout effort créateur et novateur : au lieu de répondre aux attentes des apprenants en leur faisant acquérir les compétences langagières et communicatives, l'enseignement du français n'engendre en fait qu'insécurité linguistique, découragement et démotivation ; ce qui se traduit par une désaffection de plus en plus importante à l'égard de l'école. (Benzakour, 2002, p. 32)

« Insécurité linguistique », « démotivation » et « désaffection » sont donc les retombées négatives du français de France qui correspond à ladite norme linguistique, mais qui ne s'adapte pas aux besoins des locuteurs marocains. Nous verrons plus tard que Benzakour parle de français mésolectal et basilectal. Mais, avant de nous attarder sur ces variantes locales contextualisées, nous mettrons en exergue une deuxième fonction indispensable du français au Maroc, à savoir sa contribution à la promotion sociale.

1.1.3. Une langue d'ascension sociale

Même si le français est pour des chercheurs « le souffre-douleur de la situation linguistique au Maghreb » (Ammar, 2008, p. 48), il n'en demeure pas moins qu'il plane sur tous les domaines et constitue une plus-value pour ceux et celles qui aspirent à avoir un avenir brillant et prometteur. L'insertion socioprofessionnelle est conditionnée par la maîtrise de la langue française qui demeure la première langue d'enseignement supérieur, et par conséquent, la langue du travail. Elle est inéluctable pour les étudiants qui se destinent aux professions intermédiaires. Bourdereau (2006, p. 27) l'explicite davantage :

L'usage du français, quasi exclusif au sein des équipes dirigeantes des entreprises, tend à être de plus en plus requis parmi les professions intermédiaires (secrétaires, techniciens), voire au sein des personnels à faible niveau de qualification. Certaines entreprises, par exemple, prévoient des plans de formation pour alphabétiser leurs personnels en français, alors même que ces employés ne sont pas alphabétisés dans leur langue maternelle. Dans un marché de l'emploi extrêmement tendu et difficile, la maîtrise du français oral et écrit constitue donc un atout important, sinon décisif.

Par ailleurs, le français est une langue de la modernité dont la maîtrise est nécessaire pour se retrouver de l'autre côté de la méditerranée. L'étude de Marley auprès des parents d'élèves des écoles privées a fait ressortir cette représentation positive de la langue de Molière. En effet, 77% des parents ont soutenu l'importance d'une éducation bilingue où le français prévaut et permet à l'enfant de découvrir une autre culture. En outre, 41% ont affirmé que le français est un atout pour s'ouvrir sur le monde occidental. Ces derniers sont conscients du fait que la langue française est primordiale pour optimiser ses chances d'intégration du marché d'emploi au Maroc (74,4%) et à l'étranger (35,9%) (Marley, s. d., p. 85).

Le français est également une langue de partenariat. La place privilégiée que lui concède le Maroc en comparaison avec d'autres langues étrangères est identifiable à des

projets de coopération dont certains impliquent son adhésion à des organismes internationaux de diffusion et de promotion de la francophonie dans le monde tels, l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), l'Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF) et la Fédération internationale des professeurs de français (FIFP) (Quitout, 2001, p. 63).

Dans cette optique, le français remplit une fonction de véhicularité. En effet, comme nous venons de souligner, il répond à des exigences socioéconomiques parmi lesquelles l'implantation récente des centres d'appel francophones et leur accroissement au Maghreb. C'est dans ce sens que Miled (2011, p. 165) parle d'une valorisation instrumentale du français dont le niveau reste insuffisant. Certes le français ne pâtit plus d'une ambivalence de représentations qui entrave son appropriation par les apprenants, mais la performance de ces derniers est en deça des attentes. En effet, les évaluations des acquis des élèves au Maroc ont clairement mis l'accent sur le déphasage entre les fonctions que l'on assigne au français par l'institution et les compétences des élèves qui sont bien au-dessus du profil d'un bon locuteur francophone. Cette baisse de performance s'explique par le hiatus linguistique entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. En effet, la langue d'enseignement des sciences et techniques dans les cycles primaire et secondaire est l'arabe alors que c'est le français qui prend le relai à l'université. L'arabisation, de ce fait, se répercute sur le rendement de l'élève qui se trouve tiraillé entre un enseignement en arabe et un enseignement en français qui est le tremplin vers l'avenir. Une langue à diverses variantes.

N'ayant pas de statut clairement défini, le français au Maroc est passé d'une langue officielle pendant la période coloniale à un idiome d'enseignement et d'emploi fortement présent dans le paysage linguistique marocain malgré la concurrence d'autres langues étrangères. Le secret de survie de la langue française est sa « capacité d'adaptation » (Benzakour, s. d., p. 118). Cela dit, elle est loin de la norme hexagonale de référence, mais elle se présente sous de nouvelles formes qui lui confèrent une couleur locale. Aussi parlons-nous de français mésolectal et basilectal.

1.1.3.1. Le français basilectal

Le français basilectal est la variété apprise par la population citadine sur le tas. « [I]l a une fonction transactionnelle très limitée » (Benzakour, s. d., p. 119). Le français basilectal est pratiqué par les lettrés arabisés. Il est très approximatif parce qu'il sert uniquement d'outil de communication pour des gens ayant un contact avec la population

française ou francophone comme les guides touristiques et les employés de maison. Il est caractérisé par une structure grammaticale erronée et un vocabulaire très limité de survie. Benzakour assimile cette variété basse minorée à une sorte d'interlangue vu qu'elle se

spécifie par des structures déviantes systématisées et fossilisées (mélange d'expressions recherchées, déconstructions apprises, de calques à l'arabe, de tournures ou simplifiées à l'extrême ou incorrectes). » (Benzakour, s. d.-b, p. [en ligne]).

1.1.3.2. Le français mésolectal

C'est un français refaçoné en fonction des besoins socioculturels de la population marocaine. Il s'agit donc d'une variété linguistique localisée qui s'écarte du français et s'adapte aux exigences des locuteurs. Benzakour (Benzakour, s. d., p. 120) le définit comme suit :

Le français dit mésolectal est une variété en contact linguistique, que les locuteurs s'approprient de plus en plus pour lui donner une marque du terroir. Il se reconnaît à ses accents particuliers, à une rhétorique plus proche de l'arabe que du français et surtout à l'existence d'un écart lexical important. Il est régulièrement enrichi de néologismes en grande partie intersystémiques ; ce qui lui permet de dénommer les univers référentiels naturels et socioculturels du pays d'adoption, de dire la société où il s'est implanté et où il continue de progresser en puisant dans les parlers locaux de proximité. Bref, il s'agit d'une variété plus identitaire, plus sécuritaire et à forte communauté de mots migrants, venus essentiellement de l'arabe.

Les traits saillants de cette nouvelle variété allant de pair avec les spécificités de l'environnement marocain sont perceptibles dans le lexique, mais aussi dans trois particularismes : les emprunts, les créations métissées et les néologismes de forme. (Benzakour 2002).

Benzakour souligne trois types d'emprunts : les emprunts à l'arabe tels *aid* et *adha*, *la charia*, *la médina*, *le serwal* ou les emprunts au berbère comme l'arbre de l'arganier et d'autres emprunts comme ceux à l'espagnol qui sont légion. Quant aux créations métissées, elles sont des formations nouvelles créées selon les règles de dérivation du français mais à partir d'une base d'origine arabe : *béniouiouisme* « attitude consistant à toujours approuver une autorité établie », *ramadanesque*, *ramadanien*, « relatif au ramadan mois de jeûne musulman », *safar* chèque « chèque voyage », *trabendiste* « personne qui s'adonne à la contrebande. (Benzakour, 2002, p. 35)

Benzakour évoque aussi les néologismes de forme ou de sens comme *café cassé* qui signifie un café mélangé avec un peu de lait. Il est notable que le français mésolectal

est utilisé dans la sphère médiatique et professionnelle. Pour le valoriser et lui conférer plus de visibilité, une Base de Données Lexicographique Panfrancophone (BDLP) a été créée. Celle-ci héberge un lexique local et reflète l'image d'un français vivant au diapason du parler de ses locuteurs locaux et de leur identité linguistique et culturelle.

La création de cette base de données avait pour ambition de mettre fin aux idées qui laissent croire que le français académique de France est la vraie norme centrale ou le vrai critère à l'aune duquel les autres idiomes sont jugés. En d'autres termes, le but de cette base est de désacraliser le français académique et de montrer que d'autres variétés locales de français, qui sont pétries de néologismes et d'emprunts identitaires, doivent avoir droit de cité et doivent survivre au milieu d'un environnement plurilingue où le français ne cesse de s'enrichir au gré du temps, et partant, de refléter l'identité et l'univers de ses locuteurs. D'où d'ailleurs l'organisation du contenu de cette base en plusieurs rubriques qui mettent en valeur les spécificités du français du Maroc, comme l'invention d'un fichier consacré à la sonorisation et d'un autre dédié aux arabismes. Le premier rend les caractéristiques du français mésolectal au Maroc plus saillantes. Son importance réside dans le fait :

d'y lire deux attitudes antinomiques face à la norme. Il y avait et (il y a encore, quoique le phénomène soit moins étendu aujourd'hui), d'un côté une élite urbaine déterminée à produire le français de France, à commencer par l'accent et à franciser la prononciation des mots empruntés et de l'autre, une bonne partie des médias, des journalistes, des intellectuels qui cherchaient, au contraire à imprimer à leur langue un timbre plus local, d'où l'articulation volontaire de sons ou étrangers ou éloignés du français de référence, comme l'adoption du français de la variante phonologique /r/ à la place de /R/ par exemple aussi bien pour les emprunts que pour les mots de « souche ». (Benzakour, s. d., p. 125)

La création de cette base de données a pour but de légitimer les spécificités locales du français mésolectal au Maroc et de le valoriser auprès des élites qui le nient et qui s'attachent obstinément au français de France qu'ils érigent en modèle. Car « la survie du français passe par la reconnaissance des divers usages qui s'y pratiquent. » (Benzakour, s. d., p. 129)

Il est notable que la BDLP est un projet fédérateur qui vise à rassembler les pays du Maghreb autour de plusieurs variétés spécifiques qui caractérisent leurs pays. Donc, il ne s'agit pas de fusionner ces dernières, bien qu'elles aient des points de confluence. Des maghrébanismes certes existent, mais ne doivent pas céder la place aux particularismes locaux et régionaux de chaque pays du Maghreb. Car un seul vocable, qui est le dénominateur commun entre deux pays, maghrébins peut avoir des usages différents.

Ainsi, valoriser sa propre variété locale c'est valoriser ses référents culturels dans une visée de partage et d'échange interculturels. En effet, le projet Inventaire Maghreb s'apparentant à celui de la BDLP allait voir le jour, mais il a déclenché une polémique sur les risques de dénégaration des spécificités lexicales des variétés de français des pays maghrébins. Parler d'un seul français unique et panmaghrébin n'est donc qu'un mythe :

[...] il était difficile de continuer à décrire une variété de français panmaghrébine, une sorte de supra-variété régionale, alors que l'objectif était précisément de mettre fin au mythe du système unique. Bref, l'usage présumé d'un français panmaghrébin devenait caduc face à des usages locaux plus immergés dans leur environnement socioculturel. Certes, les pays du Maghreb forment bien une entité géographique et historique. Mais cette similarité n'en cache pas moins une originalité propre à chaque société, fondement de toute identité. La singularité régionale, occultée par le mythe de l'unité, se manifeste d'abord dans les usages linguistiques locaux. Il y a bien une religion commune, un patrimoine semblable dénommé par les mêmes mots. Mais le référent ciblé est loin d'être identique. Même si les particularismes sont puisés aux mêmes sources lexicales, ils ne disent pas le Maghreb mais parlent plutôt de la terre d'où ils émergent. Il est d'ailleurs difficile pour l'usager de chaque pays de se retrouver dans ces maghrébanismes à synthétiser. (Benzakour, s. d.-a, p. 13)

Force est de constater que la BDLP présente des enjeux culturels et identitaires. En rendant visible une variété du français local, elle vise à faire du lexique un tremplin vers la diffusion de la culture marocaine et la mise en valeur de son hybridité. Les berbérismes et arabismes que comprend le lexique du français mésolectal renvoient aux différentes expressions culturelles et artistiques que le Maroc conserve. La base de données, donc, est un vecteur de culture et un moyen de s'ouvrir sur l'interculturel. Elle est, en somme, une manière de montrer que la langue française n'est pas figée et momifiée dans une seule norme rigide et classique. Elle est, au contraire, dotée d'une force d'acclimatation qui ne peut que mettre en avant son potentiel et asseoir sa notoriété linguistique.

1.1.4. FLE, FLE privilégié, FLS : laquelle des trois dénominations correspond à la réalité linguistique marocaine ?

La langue française au Maroc pâtit tellement d'un inconfort statutaire qu'elle est assimilée à « un danseur qui ne sait sur quel pied danser » (Baida, 2006, [en ligne]). Pour pallier les contradictions dont elle est pétrie, la Charte Nationale de l'Éducation et de la formation (1999) lui attribua l'appellation suivante : « langue étrangère privilégiée ». Cependant, nous pensons à l'instar des linguistes qui ont remis en question cette

dénomination et ont tenté de dépeindre son statut réel en prenant appui sur ses fonctions, ses usages ainsi que son passé, que le français au Maroc est une langue seconde. Conférer à cette langue la qualification d'étrangéité nous paraît quelque part réducteur. Pour conforter notre prise de position, examinons d'abord la définition que lui en donne Cuq (1991, p. 139) :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec ou une plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Si nous nous penchons sur les caractéristiques soulignées par Cuq pour identifier le français langue seconde, nous nous apercevrons que le français au Maroc satisfait à deux conditions. D'abord, il a un statut social *de facto* étant donné qu'il est présent dans plusieurs sphères comme la sphère médiatique et socioprofessionnelle. Ensuite, il a lieu dans un paysage linguistique bilingue et plurilingue ; d'une part, il est utilisé en concomitance avec l'arabe dans les administrations par exemple. D'autre part, il existe dans un environnement linguistique où il n'est pas la seule langue étrangère, mais où plusieurs langues nationales, officielles et voire étrangères cohabitent et ont droit de cité. Donc, le FLS est une sous-catégorie du FLE dont l'appellation trouve son explication dans les usages et fonctions qu'il remplit dans la société et dans la sphère éducative ainsi que dans le rôle qu'il joue par rapport au développement psychique de l'élève et de l'individu en général.

En effet, Le français au Maroc est un objet d'enseignement et le vecteur d'autres enseignements. Les gens, donc, ne l'apprennent pas pour des fins culturelles, mais pour des fins éducatives et professionnelles plus tard. Dans ce sens, le français occupe le statut de langue seconde pour deux raisons majeures : le volume horaire et le nombre d'années d'apprentissage. C'est ce que confirme Leila Messaoudi (2010, p. 62) en affirmant à ce propos que :

Il convient aussi de noter qu'en domaine éducatif, une LS occupe une place importante, non seulement en termes de contenus et de disciplines mais en termes de volume horaire et d'année d'apprentissage. Ainsi, le dispositif d'un point de vue institutionnel, couvrant l'enseignement

fondamental et le niveau secondaire, peut s'étaler, selon que le cursus d'apprentissage commence au CP ou à l'une des phases de scolarisation au primaire ou au collège, sur 5, 7 et 12 années et ceci sans compter les années du supérieur.

Messaoudi n'est pas la seule à penser que le français au Maroc est une langue seconde, Chnane-Davin et Cuq (2007) adhèrent à son point de vue et remettent en cause l'appellation que l'Education nationale lui a attribuée. Ils estiment qu'au Maghreb, les méthodes d'enseignement du français révèlent un antagonisme entre la dénomination qu'on lui attribue à savoir « français langue étrangère privilégiée » et les fonctions qu'il remplit dans la sphère didactique. Si l'on suppose, selon les auteurs, que le français est une langue étrangère au Maroc, les manuels de français devraient jouer le rôle de vecteurs de la culture française. Or, dans l'enseignement primaire les manuels ne se servent du français que pour transmettre la culture locale. Quant à l'enseignement secondaire, il y est question de culture francophone. Outre la contradiction que les auteurs dégagent des méthodologies des curricula qui ne relèvent aucunement des méthodes FLE, ces derniers en soulignent une autre qui est plus parlante, à savoir le volume horaire hebdomadaire du français à l'école. Ce qui les conduit à affirmer que :

Le français jouit d'une place privilégiée dans le cursus scolaire de l'élève par le volume horaire (8heures/ semaine dans le primaire au Maroc) qui dépasse de loin celui des langues vivantes telles que l'anglais et l'espagnol, par le coefficient qui pèse sur l'orientation et le passage en classe supérieure. Parler de « FLE » dans une situation pareille où ni les contenus ni les méthodologies ne sont ceux du FLE mais bien ceux d'une langue seconde au statut informel est inadéquat.(2007, p. 18)

L'inadéquation dont parlent Chnane-Davin et Cuq est repérable dans le fascicule de la langue française du Programme National de l'Évaluation des Acquis (PNEA) où il est fait état de la situation du français au Maroc, ses usages dans différentes sphères et ses fonctions dans des domaines stratégiques de la vie professionnelle et socioculturelle. La description qui en est faite, le met sur un piédestal tout en lui attribuant la dénomination de « première langue étrangère » fait planer l'ambiguïté sur son statut. Nous pouvons avancer même que cette description va à l'encontre de ce qu'il est réellement dans le paysage linguistique marocain. Son importance est mise en relief par le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement (Conseil supérieur de l'enseignement, Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation, 2008, p. 9-10). En effet, le texte officiel stipule que :

- Le français est enseigné à partir de la deuxième année du primaire ;
- Le français est étudié par les élèves jusqu'au baccalauréat ;
- Les coefficients du français sont supérieurs aux autres langues ;
- Les horaires de français sont élevés par rapport à ceux d'autres langues ;
- La littérature française est présente au collège et au lycée ;
- Le français est présent dans les filières scientifiques et techniques, économiques et juridiques ;
- L'examen d'accès aux grandes écoles se fait en français ;
- Le français est utilisé dans la sphère administrative, médiatique, etc...(Conseil supérieur de l'enseignement, 2008, p. 9-10)

Compte tenu de ce qui précède, la maîtrise du français devient un atout dans la réussite scolaire, sociale et professionnelle. Pour récapituler toutes ces idées et en nous appuyant sur les arguments avancés par Miled (2002) à ce sujet, nous pouvons donc affirmer que le français au Maroc est une langue seconde pour les raisons suivantes :

- Les fonctions qu'on lui attribue : il est utilisé dans l'environnement institutionnel malgré la politique d'arabisation et sa concurrence avec d'autres langues qui essayent de lui voler la vedette, notamment l'anglais. Il est également utilisé dans les milieux socioprofessionnels, dans la sphère médiatique et à l'école ;
- La fluctuation de ses usages et fonctions : l'usage du français dépend d'une variable socio-professionnelle qui est les catégories sociales. Il devient la langue de distinction sociale et de renforcement des clivages sociaux. Ce qui se répercute négativement sur son image auprès des populations démunies qui le dénigrent. En effet, le français est perçu comme une langue de prestige et de démarcation sociale. C'est pour cette raison qu'il est appréhendé pour les personnes qui en ont une maîtrise approximative.
- Le FLS entre en contact avec les langues en présence notamment avec l'arabe et ses différentes variables. En effet, la situation

linguistique marocaine est caractérisée par une diglossie voire une triglossie. Ces deux phénomènes sont perceptibles entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal, l'arabe littéral et le français et l'arabe dialectal et le français. La cohabitation entre la darija et le français nous fait penser au parler des jeunes qui est métissé. Par ailleurs, la diglossie ou la triglossie fait écho au phénomène du bilinguisme qui marqua l'évolution du paysage linguistique marocain au lendemain de l'indépendance. Une fois départi de la colonisation et malgré la politique d'arabisation qui a eu comme corollaire la polarisation dichotomique de l'arabe et du français, la langue française occupa une place de choix. Cela a participé à la formation d'une élite bilingue, qui avant l'indépendance, se servait du français à l'étranger pour se libérer du carcan de la colonisation et apportait son soutien à la langue arabe, surtout auprès de la population monolingue.(Miled, 2010, p. 163). Notons que le bilinguisme revêt trois formes : culturel, social et scolaire :

[...] le bilinguisme culturel ne concerne qu'une fraction réduite de la population, puisqu'il suppose l'accès à une double culture qui n'est perceptible que chez des locuteurs ayant atteint un niveau de maîtrise en français favorisant chez eux, par-là-même, une imprégnation par une culture française (plutôt que francophone) plus ou moins intense. Le bilinguisme social a plutôt une orientation essentiellement professionnelle, surtout dans les domaines scientifiques et techniques où la langue française est nettement prédominante par rapport à l'arabe. Mais, c'est le bilinguisme scolaire qui est le plus répandu ; d'après M. Sayah (1997), il s'agit d'un bilinguisme à « valeur instrumentale ».(Miled, 2010, p. 164)

Notons également que les rapports qu'entretient le français au Maroc avec la langue arabe et qui font de lui une langue seconde diffèrent d'une région arabophone à l'autre. Ainsi, dans les pays du Moyen orient à l'exception du Liban, le français est considéré comme une langue étrangère. Son usage est restreint aux besoins économiques et commerciaux. Il est traité avec impartialité. La relation des gens à celui-ci est de nature attractive et exotique (Mohamed Miled, 2010, p. 160). Il est donc bien perçu vu son étrangéité qui fait qu'il ne rivalise pas avec l'arabe, et ce contrairement aux pays du Maghreb où il est entré en lice depuis l'époque coloniale et continue à rivaliser avec les autres langues du marché linguistique. De ce fait, le français au Maroc est une langue

seconde dans la mesure où il concurrence les autres langues en présence dans leurs fonctions scolaires et socioculturelles.

- Les représentations ambivalentes : le français est entre rejet et acceptation. Certaines personnes le perçoivent comme un moyen pour se protéger contre les périls de la mondialisation. D'autres estiment qu'il est consubstantiellement lié à l'avenir socioprofessionnel des étudiants. Donc, on ne peut en faire abstraction malgré l'ouverture du marché d'emploi sur l'international, laquelle exige d'imminence l'apprentissage et la maîtrise de la langue de la mondialisation par excellence, à savoir l'anglais.
- La mobilité de son statut : que ce soit au niveau formel ou informel, le français est caractérisé par une mutabilité. Une langue étrangère connaît une stabilité par rapport à une langue seconde. Dans le cas du Maroc, plusieurs facteurs ont eu des répercussions sur le statut du français. Nous pouvons mettre en avant la politique d'arabisation, ainsi que la nature des relations du Maroc avec la France et la francophonie qui est reconnaissable aux stratégies politiques d'appui scolaire. Mais, il n'y a pas uniquement que les considérations politiques qui entrent en jeu, d'autres facteurs sont à mettre en évidence :

[...] une langue seconde est sujette à des variations souvent imprévisibles dans le temps et dans l'espace, et à des modifications de statut, lesquelles sont tributaires de facteurs politiques (les types de rapport avec la francophonie, dans le cas du français), pragmatiques (des besoins linguistiques nouveaux) et interlinguistiques (les liens avec la langue première dans le pays). Ce dernier facteur est à nuancer du point de vue de ces rapports qui peuvent varier selon les régions et la catégorie socioculturelle des locuteurs arabophones dans le même pays. (Miled, 2010, p. 162)

Bref, que l'on parle de français langue seconde ou de n'importe quel idiome, nous ne pouvons nier le caractère évolutif des langues en général dont le statut dépend de l'état, des politiques qu'il souhaite impulser, des logiques idéologiques ou autres qui sous-tendent ces dernières et des citoyens qui décident de jeter leur dévolu sur une langue pour des raisons personnelles ou professionnelles.

Soulignons qu'attribuer la dénomination de langue seconde au français ne veut aucunement dire le reléguer au second plan, ni mal décrire sa vraie place au Maroc. En effet, l'un des griefs adressés à ce concept didactique défini par Cuq pour la première fois en 1991 est l'usage de l'adjectif « second » qui ne saurait qualifier la situation du français « en Afrique par exemple, où l'apprenant a déjà deux langues ou plus dans son répertoire verbal avant de commencer l'apprentissage du français » (Cuq, 1995, [en ligne]). Au Maroc, l'élève possède un répertoire linguistique riche et singulier. La langue s'y ajoute pour l'enrichir et lui permettre de répondre à ses propres besoins. Dans cette optique, elle est seconde parce qu'elle occupe le second rang après la première langue⁴ qui lui a servi de moyen de construction de ses apprentissages. Nous avons bien mentionné supra que le français demeure une langue d'enseignement privilégiée tant au niveau primaire, secondaire qu'au troisième cycle. Avant de se présenter à l'épreuve du baccalauréat, l'élève marocain aura capitalisé 2000 heures de français (Bourdereau, 2006, p. 28) : chiffre qui ne passe pas inaperçu. Tous ces arguments soutiennent l'importance du français au Maroc dans plusieurs sphères.

Avant d'aborder la question du statut du français dans le paysage éducatif national pour étudier la place qu'on accorde à l'enseignement de la littérature, nous aimerions récapituler cette première partie de contextualisation en reprenant le tableau de Leila Messaoudi (2010, p. 58) sur le statut des langues et des variétés linguistiques. Nous pensons que ce tableau fait office d'une synthèse de la situation linguistique marocaine.

Tableau 1: Variétés linguistiques au Maroc

Nom de la variété de linguistique	Statut de droit (déclaré dans le texte de la constitution du Royaume)	Statut de fait (déclaré ou non déclaré) bénéficiant d'un processus d'institutionnalisant				
		Statut de fait	Circulaires et décrets administratifs (organismes, circulaires ministérielles)	Outils linguistiques (dictionnaires (1), les grammaires (2), manuels scolaires (3))		
Langue arabe= (AS)*	Officielle	Nationale	Oui +++	1+++	2+++	3+++
Amazighe (AM)	Néant	Nationale	Oui	1+	2+	3+

⁴ A l'instar de Jean-Pierre Cuq, nous utilisons langue première au lieu de langue maternelle dans le sens où c'est « [la] langue de départ, c'est-à-dire le premier (ou les premiers) idiome (s) dans lesquels l'enfant se construit » (Cuq, 1995, p. 2)

Arabe marocain (ADM)	Néant	Nationale	Non	0	0	0
Français F	Néant	Langue seconde/langue étrangère privilégiée	Oui +++	1+++	2+++	3+++
Espagnol E	Néant	Langue étrangère	Non	1	2	3+
Anglais A	Néant	Langue étrangère	Non	1++	2++	3++

AS= arabe standard, F= français, ADM= arabe dialectal marocain, AM= Amazighe, 0= usage rare

2. Chapitre 2 : L'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant

Après avoir exposé la place du français dans le paysage linguistique marocain et explicité les raisons pour lesquelles nous estimons qu'il est une langue seconde et non étrangère, il convient maintenant de souligner sa place et l'usage qu'il en a été fait dans le paysage éducatif national. Nous porterons un éclairage sur le cycle secondaire qualifiant en dressant un panorama historique de l'enseignement de la langue française et de la place accordée à l'enseignement de la littérature française de l'indépendance à l'heure actuelle. Pour dresser un tel panorama, nous avons passé au crible les Instructions Officielles de l'enseignement du français au lycée. Cependant, nous ne nous sommes pas contentée de cette étude diachronique, nous nous sommes également servie des documents institutionnels pour apporter notre propre réflexion critique sur la question de l'importance accordée à la littérature dans les curricula du français et son évolution dans le temps. Ainsi, nous consacrerons la première partie à la période post-indépendance qui s'étend sur une quinzaine d'années : de 1959 à 1974. Ensuite, nous réserverons la deuxième partie à la phase de la minoration de la littérature, à savoir de 1974 à 1994. Dans la troisième partie, nous continuerons à traiter de la relégation de la littérature au second rang à cause de la pérennisation des théories linguistiques et de la prédominance du français fonctionnel : une phase allant de 1994 à 2002. Enfin, nous dédierons la quatrième partie de ce chapitre à la phase de réadmission de la littérature qui a débuté en 2002 et qui continue jusqu'à l'heure actuelle.

2.1.De 1959 à 1974 : phase après l'indépendance

Après avoir sorti le Maroc de l'ornière coloniale, les nationalistes ont entrepris le projet de reconfigurer l'identité nationale en donnant droit de cité à la langue arabe et en désocialisant la langue française. Pour autant, ce choix linguistique et idéologique n'a pas eu une grande incidence sur l'enseignement de cette dernière. Car au lendemain de l'indépendance, les pratiques didactiques afférant à la langue française ainsi que les programmes étaient inspirés du français langue maternelle, voire calqués sur le modèle français. L'enseignement était empreint de transmissivité puisqu'il visait la transmission du patrimoine français. Dans ce sens, la littérature était considérée comme un idéal humaniste et esthétique qu'on ne pouvait atteindre sans la maîtrise du niveau rhétorique de la langue. D'où les exercices scolaires traditionnels comme la dissertation, l'essai littéraire qui portent sur des œuvres intégrales. La littérature n'était pas encore entrée dans l'ère du soupçon :

Les textes inscrits au programme ont été choisis parmi des œuvres des XVI, XVII, XVIII, XIX, XXème siècles ; il est clair que la connaissance vraie d'une langue n'est pas complète sans les grandes œuvres qui, au cours des siècles, l'ont illustrée [...] [Il s'agit donc de] faire connaître quelques-unes des œuvres caractéristiques des grands moments de la pensée française (humanisme, classicisme, siècle philosophe, romantisme, naturalisme...) (MEN, 1969, p. 1969)

Pour comprendre les raisons pour lesquelles l'enseignement de la littérature avait gagné ses lettres de noblesse, il est nécessaire de revenir sur la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères dans laquelle il puisait ses sources. Nous ne pouvons comprendre pourquoi la littérature avait le vent en poupe dans les curricula de l'enseignement du français au lycée d'après l'indépendance sans nous arrêter sur la place qui lui a été dévolue dans la méthodologie grammaire-traduction.

La méthodologie grammaire-traduction qui est une méthodologie traditionnelle accordait une primauté à la littérature étant donné qu'elle prenait appui sur l'écrit et qu'elle faisait de cette dernière un vecteur de culture humaniste. L'enseignement de la littérature était fondé sur une approche comparatiste et colingue. Les textes français étaient confrontés aux textes latins qui étaient considérés comme un modèle dont l'imitation aurait des retombées positives sur l'appropriation de l'objet littéraire : objet d'un contenu dense, riche et qui s'inscrit dans un patrimoine humain universel.

Certes dans le cadre du cours de français au Maroc, l'enseignement du latin n'avait pas lieu. Mais nous supposons que l'intérêt accordé aux Classiques et aux grands auteurs montre que les concepteurs du programme de français se sont inspirés en partie de la méthodologie traditionnelle (MT). En d'autres termes, ils ont adopté certains de ses principes, à savoir l'imitation des Grands Classiques.

En effet, en MT, l'accès à la littérature était possible par le biais de deux voies : la traduction et l'imitation/comparaison. La méthodologie grammaire/traduction considérait le texte comme un fait linguistique qu'il faut disséquer pour le traduire fidèlement :

Dans la grammaire-traduction, l'élève travaille de manière silencieuse et solitaire, dans un tête-à-tête avec le texte. L'objectif est celui du transfert : être capable de faire passer le texte étranger dans la langue maternelle dont la maîtrise conditionne la réussite de l'exercice de traduction et qui est perfectionnée par cet exercice. (Godard, 2015, p.16).

Le texte littéraire dans ce sens était considéré comme une nomenclature qui servait de prétexte pour réaliser une série d'exercices de langue, comme les exercices de vocabulaire et de syntaxe. Autrement dit, l'accès à la langue étrangère s'opérait par le biais de passages sélectionnés par l'enseignant qui sont accompagnés de questions de compréhension. Le rôle de l'apprenant consistait à déduire les règles grammaticales à partir des extraits de textes littéraires et d'une série de mots.

Il est à mentionner que les enseignants dans cette méthodologie qui, sacralisait le texte littéraire et reposait sur l'imitation, aspiraient à faire de l'élève un écrivain en lui proposant, outre des exercices de grammaire et de style, des activités de réécriture comme le pastiche. C'est la pratique didactique à laquelle se livraient, d'après les Instructions Officielles marocaines nos enseignants.

Toutefois, signalons que la logique comparatiste et imitative de cette méthodologie a été battue en brèche en raison des effets négatifs qu'elle produisait sur l'apprenant. Car elle transformait celui-ci en un automate et, partant, portait préjudice à ses capacités créatives.

Les critiques, d'ailleurs, de la méthodologie traditionnelle se sont multipliées au XIXème siècle. Coste, par exemple, (1982) a souligné les biais de la méthode traditionnelle en trois points :

Les langues sont envisagées comme « corpus de règles (grammaticales), juxtaposées à un corpus d'extraits (littéraires) ;
La littérature est perçue comme « un donné », « un déjà-là » incontestable, découpable en morceaux de textes qui existent en eux-mêmes. [...]» (1982, p. 63)

Quant à l'apprentissage, il repose sur « une mise en mémoire de formes et une remise en formes de sens, tant au niveau infra-phrastique qu'au niveau supra-phrastique ; sans théorisation particulière, l'accent est mis sur des processus privilégiant la capitalisation mémorielle, l'application stricte des règles et l'imitation ou le transcodage de modèles [...] (1982, p. 63)

Les Instructions Officielles de l'enseignement du français après l'indépendance montrent que la langue est associée à la littérature. C'est pour cette raison qu'une importance primordiale est accordée aux grands classiques. En effet, si l'on enseignait les auteurs classiques, c'est parce que ces derniers renvoyaient à l'idée de la perfection littéraire et sociale ainsi qu'à l'exemplarité. Un classique est un écrivain exemplaire dont l'écriture passe pour un modèle à imiter comme les gréco-romains ou les écrivains de la cour de Louis XIV. La notion de classique, donc, est intimement liée à celle de l'écrivain et du canon qui évoluent simultanément au fil de l'histoire. (Houdart-Mérot, 2012).

Nous pouvons constater également à partir des Instructions Officielles que l'enseignement des classiques vise la transmission de la pensée française ou de l'œuvre patrimoniale, qui « est celle dont tous les élèves doivent hériter, le bien commun, fondant une culture commune » (Houdart-Mérot, 2012, p. 35). Ainsi, le contenu d'enseignement de la littérature était réparti en siècles, en courants et en auteurs considérés comme les figures emblématiques de ces derniers. Cela dit, on recourait à l'histoire littéraire qui n'est pas sans rappeler le culte des « Belles Lettres » qui est représenté par le célèbre *Lagarde et Michard*. Dans cette optique, l'école marocaine voulait faire de la littérature un souvenir composé du « classico-centrisme » (Barthes, 1971a). En effet, ce souvenir d'enfance, qu'est la littérature, est composé de certains éléments comme des objets récurrents (les courants et les auteurs qui s'inscrivent dans une chronologie). Sur ces objets se greffent des paradigmes. Barthes cite, à titre d'exemple, celui des siècles littéraires qui sont présentés comme des modèles tels qu'ils se transforment en individus dans la mémoire collective. Cette organisation en siècles et en courants constitue un processus de mémorisation « en témoigne cet ensemble retenu par tous, conçu comme la culture générale valorisée pour les uns, petit bagage limité à quelques lieux communs pour les autres qui critiquent le côté réducteur de cette culture scolaire » (Martine, 2015a, p. 121)

Ainsi, l'école :

développe « une sorte de petite grammaire de notre littérature, grammaire qui produirait des sortes d'individuations stéréotypées : les auteurs, les mouvements, les écoles » (Barthes, 1971a, p. 947)

Il va sans dire que l'enseignement du français ou de la littérature française au lendemain de l'indépendance s'inscrivait dans le cadre d'un enseignement élitiste. Car l'enseignement n'ayant pas encore été généralisé, il ne fut l'apanage que des enfants des notables. Le français certes occupait une place prépondérante dans tout le paysage linguistique marocain, et donc, était utilisé dans la sphère publique par des locuteurs issus de différentes couches sociales, mais il demeurait l'outil de reproduction sociale.

Sur le plan didactique, le français ne faisait à l'époque l'objet d'aucune investigation didactique ou scientifique. Son enseignement était marqué par un flou méthodologique, voire une absence de méthodologie propre au contexte sociolinguistique et didactique marocain. Cette absence se manifestait dans l'importation de la pédagogie du français langue maternelle. Car la langue française était enseignée « par et pour sa culture cultivée : civilisation, littérature, grammaire » (Krikez, 2005, p. 48). Si la logique méthodologique sous-tendant l'enseignement du français au secondaire qualifiant était empreinte d'ambiguïté, c'est parce que les années 60 connaissaient un « éclatement de la méthodologie officielle » (Puren & Galisson, 1988, p. 154). Certes, en dressant un panorama historique des méthodologies des langues vivantes étrangères, Puren passe au crible les Instructions Officielles de la France. Or, étant donné que les responsables éducatifs marocains reproduisaient à l'identique le modèle d'enseignement français et ne pouvaient, donc, adopter une approche didactique contextualisée, nous pouvons affirmer que ce qui était valable en France l'était aussi au Maroc. D'ailleurs, en essayant d'opérer une sorte de comparaison entre les Instructions Officielles pour l'enseignement du français dans les deux pays à partir du travail de Puren, nous avons pu relever des points de confluence au niveau même des dates. Quant à la méthodologie, il nous semble malgré l'imprécision qui la marque, que l'enseignement du français dans les années soixante était fondé non seulement sur la méthodologie grammaire-traduction, mais aussi sur la méthodologie active (MA). Dans ce sens, cette méthodologie associe la grammaire/traduction à l'expression orale et privilégie les contenus culturels. L'appellation « active » trouve ses origines dans le caractère interactif de cette méthodologie qui à côté des constructions grammaticales et du vocabulaire qu'elle fait étudier aux élèves, privilégie les échanges autour d'un texte qui revêtent la forme des questions/réponses. En effet, elle faisait du texte littéraire un vecteur de culture étrangère.

C'est ce que nous avons pu faire ressortir du texte officiel qui insiste sur le caractère patrimonial de la littérature et de la pensée française. Ces derniers constituent l'essence de la culture étrangère :

A la différence des objectifs affichés par la méthodologie directe, la méthodologie active ne cherche pas tant à former des gens capables de communiquer que des lecteurs qui garderont un contact avec la culture étrangère à travers la littérature qui reste considérée comme la quintessence de la culture étrangère (Godard et al., 2015a, p. 20)

Au fil des années, les cours de français dans cette méthodologie basculent vers les cours de littérature et de civilisation françaises étant donné que dans l'imaginaire des responsables de la diffusion du français à l'étranger, cette langue prestigieuse est le foyer de la culture (Godard et al., 2015b, p. 21). Donc, les élèves l'étudient pour se démarquer des autres en s'imprégnant des valeurs et de la culture d'une langue distinguée. C'est l'introduction de l'histoire littéraire dans les programmes du FLM et du FLE qui confère à l'enseignement/apprentissage de la langue française un caractère culturel qui tend vers l'élitisme.

Il faut noter que l'introduction de l'histoire littéraire et du commentaire du texte qui est composé de deux volets : grammatical/thématique et moral fait que la langue française soit perçue même par les natifs comme une langue étrangère voire morte. Car, les corpus proposés sont classiques et remontent au Moyen-Âge, époque où le latin était monnaie courante. Mais les instances prescrivent les textes classiques aussi bien pour le public maternel que pour le public étranger pour transmettre l'héritage culturel de la nation française qui fait valoir sa langue et en fonde même sa quintessence :

Le français langue maternelle et la langue étrangère sont organisés en deux niveaux hiérarchisés. En langue maternelle, le cycle court est associé à l'enseignement fonctionnel d'un français scolaire, tandis que dans les derniers niveaux de cycle long, l'enseignement du français équivaut à celui de la littérature. De même en langue étrangère, la littérature est généralement réservée aux niveaux avancés, tandis que les premiers niveaux ont une approche plus élémentaire de la langue. Dans les deux cas, cette hiérarchie est orientée : acquérir le premier niveau de maîtrise de la langue maternelle ou étrangère, n'a de sens qu'en fonction du deuxième niveau, même si celui-ci n'est pas atteint : c'est là où le contact peut se faire directement avec la littérature, porteuse de valeurs culturelles et garante de la valeur de la langue elle-même. (Godard et al., 2015b, p. 23)

Si la littérature a regagné du terrain dans cette méthodologie après la prééminence de la méthodologie directe (MD), c'est parce que cette dernière accordait une primauté à la

langue écrite et secondarisait la langue orale. Toutefois et en dépit de son importance, la littérature ne faisait pas l'objet de consensus. D'une part, ses partisans estimaient qu'il convenait de proposer des textes littéraires aux niveaux débutants pour maintenir un contrepois entre les finalités culturelles et linguistiques de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. D'autre part, ses détracteurs, pensaient qu'il fallait doter les élèves d'outils linguistiques, les aider à maîtriser des règles grammaticales, lesquelles constitueraient le socle sur lequel se grefferaient les connaissances littéraires et favoriseraient le développement d'une perception littéraire.

En somme, la méthodologie active (MA) avait le vent en poupe étant donné son caractère éclectique. Certains chercheurs d'ailleurs tel Souillard, l'ont décrite comme la voie de réconciliation entre « toutes les bonnes volontés » (Puren, 1988a). Dans ce sens, certains de ces principes rigides et stricts ont été plus ou moins allégés. Citons à titre d'exemple, la non priorisation de la langue orale et l'interdiction du recours à la langue maternelle dans le cours de français et à la traduction. Au contraire, celle-ci a été utilisée comme moyen de vérification permanente de la compréhension et donc de capitalisation du temps de travail.

Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire, la répétition y était maintenue comme méthode. Cependant, l'accent n'était pas mis sur l'apprentissage automatique des règles grammaticales. La répétition revêtait un caractère extensif et, peu ou prou, réfléchi. Quant à l'enseignement de la phonétique, il reposait sur une méthode imitative. Ainsi, il fallait attendre les années 30 qui ont vu poindre l'ébauche des ressources audio-orales dont le but était d'aider les enseignants lors des cours de grammaire et de phonétique.

En somme, et pour mettre l'accent sur le contexte marocain, nous pouvons affirmer que si la littérature survivait à cette époque, c'est parce que les décideurs calquaient à l'identique le modèle français. Car aucun indice du texte officiel ne montre que l'enseignement du français au secondaire qualifiant était réfléchi et fondé sur une démarche didactique prenant compte des besoins des apprenants marocains ou explicitant le déroulement des pratiques didactiques. La survie, donc, de la littérature qui est le fruit du hasard s'explique plus par l'importation de la pédagogie du français langue maternelle que par la prise en considération des finalités que remplissent la lecture littéraire et les méthodes de son enseignement-apprentissage.

2.2.De 1974 à 1994 : phase de minoration de la littérature

Cette deuxième période du secondaire qualifiant est marquée par la minoration de la littérature étant donné qu'elle coïncidait avec la reconfiguration du système éducatif et l'édification de son identité qui a été longtemps aliénée par le colonisateur. En ayant voulu faire table rase du passé et couper les ponts avec l'héritage colonial, on a vulnérabilisé l'enseignement de la littérature qui était perçu comme un outil de reproduction sociale. Fragilisé par la politique d'arabisation, le français visait des objectifs fonctionnels et communicatifs. Pour mettre en exergue cette fragilisation et expliciter le statut de la langue française, nous nous proposerons, premièrement, d'examiner les Instructions Officielles de 1974, d'en dégager les principes pédagogiques, linguistiques et méthodologiques. Nous soulignerons, deuxièmement, la place de la lecture en classe de français, ses usages, ses typologies et son déroulement. Troisièmement, nous nous pencherons sur les Instructions Officielles de 1987.

2.2.1. Les Instructions Officielles de 1974

2.2.1.1. Les principes pédagogiques et linguistiques

Le type de français privilégié par les IO est un français fonctionnel. La langue est définie comme une nomenclature dont la maîtrise est nécessaire. Devant être utilisée dans un contexte de communication réelle, elle remplit une fonction communicative et instrumentale, d'où l'éviction de la littérature qui est considérée comme un objet d'étude obsolète dont les élèves ne perçoivent pas l'utilité dans un contexte où ils doivent se servir de la langue pour des usages quotidiens. Le passage suivant résume nos propos :

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)

Nous pouvons comprendre d'après ce passage que l'enseignement du français s'inscrit dans une vision moderne, d'où la préconisation d'un français fonctionnel qui va

permettre à l'apprenant de communiquer. On confère, donc, à la langue un caractère vivant. Et si l'on écarte la littérature, c'est parce qu'elle renvoie à l'image d'un français classique qui ne répond pas aux besoins des élèves dans les différentes situations communicationnelles. Le français classique constitue une barrière à leur apprentissage puisqu'il est en déphasage avec la réalité. De ce fait :

Il ne s'agit pas d'apprendre à parler comme l'on parle dans un village du Massif Central, sur un marché de Marseille ou dans le métro à Paris et pas davantage dans un salon mondain, dans un amphithéâtre du Collège de France ou sous la coupole de l'Académie Française ; il ne s'agit pas d'apprendre à écrire comme écrivaient Gide ou Céline ou comme écrit Barthes (et encore moins, comme Molière, Bossuet, Voltaire ou Chateaubriand) (MEN, 1974, p. 5)

D'après ce passage, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle les concepteurs du programme de français de 1974 se sont inspirés de la MD. Il va sans dire que nos propos ne sont que des supputations étant donné que le document officiel ne met pas au clair le socle didactique sur lequel il s'appuie. Toutefois, les principes méthodologiques sur lesquels nous nous attarderons dans le chapitre suivant corroborent notre idée. En effet, la visée de la MD est tant communicative que professionnelle. Christian Puren (Puren, 1988a, p. 33) souligne qu'« après avoir emprunté entièrement à l'enseignement du latin sa méthodologie, l'enseignement des langues étrangères vivantes, à la fin du XIX^e siècle, ne pourra se renouveler qu'en s'opposant radicalement à lui ». Elle a été introduite/adoptée située à l'effervescence économique que la société française a connue. C'est une méthodologie qui trouve ses origines dans les méthodes allemandes et dont le point de départ est l'univers familier de l'élève et le point d'arrivée est l'inconnu. (Godard et al., 2015b, p. 18)

C'est une méthodologie orale qui s'appuie sur les images et les petits textes qui font l'objet de leçons sur la grammaire et le vocabulaire ou sont suivis de questions de compréhension. Si le texte est traduit dans la méthodologie de la grammaire-traduction, il fait l'objet d'une réexploitation des formes et des questions de compréhension dans la méthodologie directe.

L'émergence et le développement de cette méthodologie sont intrinsèquement liés à l'introduction de l'école obligatoire à la fin du XIX^e siècle et à l'implantation des écoles françaises dites « missions » dans les colonies françaises. Le but était de développer la maîtrise d'un français oral qui favorisait la communication et garantissait le bon déroulement des échanges administratifs. Au rebours de la méthodologie traditionnelle

(MT) qui ne répondait pas aux besoins de communication dans un contexte marqué par la montée en puissance des forces coloniales et l'émergence des intérêts belliqueux sur l'échiquier politique, la méthodologie directe faisait ses preuves étant donné qu'elle favorisait l'apprentissage de la langue étrangère par son caractère justement « direct ». En effet, pour apprendre cette dernière, il ne s'agit plus de passer par le biais de la langue maternelle ou de la traduction. Dans cette optique, le méthodologue allemand Wicker-Hauser cité par Puren (Puren, 1988a) estimait que l'apprentissage de la langue étrangère ne passait pas par l'intermédiaire de l'orthographe ou des règles grammaticales. En effet, la langue était considérée comme un médium de communication orale, d'où d'ailleurs la subordination de l'écrit à l'oral.

Ainsi, la place de la littérature et du patrimoine culturel français était mineure dans cette méthodologie vu la visée communicative et fonctionnelle que les responsables assignaient à l'enseignement du français, lequel renvoyait à une conception linéaire de la langue qui puise ses sources dans le rationalisme du XVII^{ème} siècle où clarté, raison et simplicité sont les principes fondateurs du mouvement classique.

A l'instar de la méthodologie traditionnelle (MT), la méthodologie directe (MD) pour révolutionnaire qu'elle soit, a prêté le flanc à plusieurs critiques liées à des problèmes internes et externes. Les premiers se manifestaient dans l'absence voire l'interdiction du recours à la langue maternelle en classe. Ainsi, les enseignants étaient contraints pour expliquer un mot à faire des « pirouettes ». Quant aux problèmes externes, ils résidaient dans la faible maîtrise de la langue orale chez les enseignants qui ont reçu une formation traditionnelle privilégiant l'écrit. En dépit des facteurs de déclin de cette méthodologie, il est notable que sa remise en cause a donné naissance à une nouvelle méthodologie qui a pris appui sur certains de ses principes. Puren (Puren, 1988a) affirme que les années 20 ont connu le passage à une méthodologie éclectique qui est à la fois mi-directe et mi-traditionnelle.

En somme, les IO font la part belle à un français usuel ; sur quels principes méthodologiques repose donc son enseignement ?

2.2.1.2. Les principes méthodologiques

Les Instructions Officielles de 1974 insistent sur le décroisement des apprentissages et des horaires pour créer une rupture avec la méthodologie traditionnelle et, partant, avec les anciennes instructions. Le but du décroisement est d'articuler les

savoirs et d'assurer une progression didactique, laquelle marque la nouvelle réforme. En effet, la notion de progression se substitue à celle du programme. Les infléchissements induits par les instructions de 1974 par rapport aux anciennes se manifestent dans la priorisation de la langue parlée par rapport à l'écrit. Ainsi, l'accent est mis sur :

- Les exercices structuraux malgré la remise en cause de leurs limites et de celles du montage des automatismes ;
- Le système phonologique de la langue ;
- La prise en compte des interférences dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère ;

Notons que la priorisation de la langue orale trouve son explication dans deux raisons :

L'un des principes de l'enseignement moderne est de commencer à enseigner la langue parlée, à la fois parce qu'on respecte ainsi un ordre naturel (l'enfant apprend d'abord la langue maternelle parlée) et parce qu'on satisfait ainsi à une finalité généralement prioritaire de l'apprentissage d'une langue étrangère ; on l'apprend d'abord pour pouvoir la comprendre et la parler. Mais il va de soi qu'on souhaite aussi pouvoir l'utiliser plus pleinement en sachant lire et écrire. (MEN, 1974, p. 95)

Il apparaît que la langue occupe une place prépondérante dans le texte officiel qui remet en question les finalités d'enseignement de la littérature. Les IO soulignent que cette dernière était placée sous l'égide de la transmission, et donc, réduite à un apprentissage par cœur des savoirs sur les auteurs et la civilisation française. Cette méthode psittaciste ne favorisait pas une appropriation réelle de la langue. Le passage suivant corrobore notre idée :

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)

Pour donner droit de cité aux fonctions communicatives de la langue française et à sa dimension orale qui doit primer sur les autres, les IO montrent que la littérature ne doit pas accaparer tout l'espace didactique au second cycle. Elles s'inscrivent en faux contre le passage traditionnel de la langue à la littérature au secondaire. Le texte officiel incite à la

pérennisation des pratiques d'enseignement de la langue qui doit aussi bien au 1er cycle qu'au 2ème occuper une place de choix. D'où la critique de son statut prépondérant au lycée ainsi que ses fonctions. La littérature est décrite comme le lieu d'un enseignement systématique qui l'enferme dans le carcan des auteurs classiques comme le célèbre Montaigne, qui est cité à plusieurs reprises, et retranche l'élève du monde actuel. De ce fait, la littérature dont l'enseignement était aligné dans les années 60 sur le modèle français, semble dépourvue d'intérêt par rapport à la langue orale qui acquiert un statut de choix. En parcourant plus loin le texte institutionnel, nous comprenons les raisons de la légitimation de la secondarisation de la littérature. Si la littérature doit être reléguée au second plan, c'est parce qu'elle est inadaptée aux besoins des élèves qui, ayant une piètre maîtrise de la langue, ne sont pas à même d'aborder un texte et d'appréhender ses enjeux. En effet, le texte littéraire s'écarte de la norme communicative usuelle, et donc, n'est pas compatible avec la réalité des apprenants qui peinent à se servir correctement de la langue. C'est pour cette raison que le choix des textes doit être soumis à deux critères primordiaux, à savoir : la prise en compte du niveau linguistique des élèves et de leurs centres d'intérêt. Le texte littéraire doit être signifiant aux yeux des apprenants, leur poser un problème qui les interpelle et stimule leur intérêt. Le passage qui suit illustre davantage nos propos :

Le choix des textes, comme celui des thèmes et des sujets d'essai, relève de deux critères strictement pédagogiques : celui de la compétence linguistique acquise à un niveau donné et celui de la motivation des élèves. Serait-elle souhaitée ou souhaitable, 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. Les textes doivent être choisis pédagogiquement en fonction du mutuel appui que le texte et la langue peuvent se prêter. [...] Les textes choisis doivent l'être en fonction du problème qu'ils posent et dans la mesure où ce problème concerne nos élèves- en dehors de la situation du point de vue, des solutions des auteurs- et par conséquent leur offre matière à réflexion.(MEN, 1974, p. 9)

Il ressort du texte institutionnel que la littérature est un objet d'étude qui ne correspond ni aux niveaux des élèves ni à leurs motivations. Ainsi, aux yeux des responsables, il est nécessaire de :

- accorder le primat à l'acquisition de la langue en priorisant l'expression orale ;

- faire de l'essai un exercice d'expression écrite authentique mobilisant la personnalité de l'élève et non un exercice purement littéraire.

2.2.1.3. La place de la lecture : typologies et usages en classe de français

Trois types de lecture sont proposés aux élèves. Il s'agit, en effet, de la lecture courante, de la lecture suivie hors classe et de la lecture des œuvres suivie de l'explication de texte.

La première est intrinsèquement liée à l'oral. Elle s'assigne comme objectif de préparer les élèves à l'expression écrite en les incitant à explorer les structures et le vocabulaire d'un texte. Il s'agit de faire découvrir aux apprenants le système phonologique de la langue française avec ses différents sons, rythmes et intonations. La lecture courante peut se réaliser selon trois modalités : lecture expressive, lecture à haute voix et lecture silencieuse qui est plus préconisée que la première. Le but de cette dernière est d'amener l'élève à comprendre. En effet, l'élève n'est pas censé uniquement déchiffrer et travailler sur les aspects phonologiques de la langue qui ne sont pas négligeables, mais il doit être capable de déceler le sens du texte :

Le but de l'apprentissage est de vouloir lire, silencieusement, pour soi, un texte, pour le comprendre, en tirer profit et plaisir. La lecture vocale est un moyen dont on doit se servir en classe, comme exercice d'entraînement (articulation, prononciation, rythme, intonation) et de contrôle ou comme moyen de communication orale d'un texte écrit, mais sans en abuser. Quoi de plus fastidieux et décourageant que la lecture ressassée d'un texte déjà compris ! (MEN, 1974, p. 104)

Par ailleurs, la lecture remplit non seulement une fonction cognitive mais aussi culturelle. Elle doit stimuler l'intérêt des élèves, renforcer leur rapport avec les œuvres littéraires et joindre l'utile à l'agréable. Bref, « information, distraction et formation » (MEN, 1974, p. 104) sont les maîtres-mots de cette activité. Pour atteindre ces finalités, le choix des textes est indispensable. Il obéit aux critères suivants :

- Le texte doit avoir une unité de sens ;
- Le texte doit être stimulant et signifiant aux yeux des élèves ;
- Le texte ne doit pas présenter des défis linguistiques qui entraveront le processus de compréhension et provoqueront la désaffection des élèves ;

- Le texte ne doit pas être long ;
- Le texte doit osciller entre un français usuel et un français soutenu pour les niveaux élevés (3ème et 4ème).

Il est notable que les textes littéraires ne doivent pas être nécessairement lus en classe. Ils feront l'objet d'une lecture hors classe suivie et contrôlée par les questionnaires et les comptes-rendus.

La lecture courante se déroule en cinq étapes qui respectent une certaine progression :

- La présentation : deux types de lecture sont réalisés en fonction du degré de difficulté du texte. Il s'agit de la lecture magistrale ou de la lecture silencieuse. La première est accompagnée de questions de compréhension générale du texte à l'audition qui visent à amener l'élève à faire part de son impression et de « recréer la situation » (MEN, 1974, p. 113). La deuxième vise les mêmes objectifs. La seule différence réside dans le fait qu'elle concerne un texte court ;
- L'explication : elle consiste en la fragmentation du texte en paragraphes correspondant à des unités de sens ainsi qu'à l'explication des mots et des structures qui rendent clair le sens général du texte et le justifie. C'est une étape qui revêt la forme d'une interaction entre les élèves et l'enseignant qui se garde de commenter le texte. Car, « l'explication éclaire le texte en le serrant d'assez près, le commentaire s'en éloigne ». L'explication « ne s'attache qu'à ce qui fait obstacle à la compréhension ». Pour ne pas s'éloigner du texte, l'enseignant ne doit pas « se livrer à de commentaires grammaticaux intempestifs » (MEN, 1974, p. 114)
- La lecture vocale : C'est une étape qui met l'accent sur les aspects phonologiques de la langue. Se situant après l'explication des fragments du texte, elle vise la correction de la prononciation des élèves par l'enseignant ;
- La mise au point : c'est une étape où l'on fait un rappel oral de l'idée directrice du texte et on explicite son intérêt ;

- Les traces écrites : il s'agit de transcrire le meilleur bilan d'un élève en vue d'exhorter les apprenants à s'imprégner des apports linguistiques du texte. Cette étape ne cible pas le sens, mais vise à amener les élèves à mémoriser le vocabulaire du texte, ses structures pour constituer un répertoire lexical qu'ils peuvent réinvestir plus tard lors de la production écrite.

Notons que si généralement les textes courts sont préconisés pour tous les niveaux pour ne pas rebuter les élèves, les 3ème et 4ème travaillent outre les textes courts sur les groupements de texte. La lecture littéraire est minorée pendant la séance de lecture en classe et en voici la justification :

Comme il est difficile, dans le temps réduit d'une heure en classe, de faire lire d'amples portions d'une œuvre par de nombreux élèves, de corriger ces lectures, et en même temps de s'assurer de la compréhension, de l'aider par des explications, enfin de faire le point sur l'ensemble lu ; comme, par ailleurs, le but recherché est d'aménager un contact intime des élèves avec les livres, il apparaît préférable de leur demander de lire l'œuvre, par fragments, hors classe, en guidant leur lecture par un questionnaire simple et en opérant un contrôle en classe. (MEN, 1974, p. 111)

Les arguments que recèle ce passage et qui ont trait à la lecture suivie hors classe soutiennent l'idée selon laquelle la lecture en classe est une activité purement orale. Certes, il s'agit de dégager le sens du texte et de vérifier la compréhension, mais la priorité est accordée à la dimension phonétique. C'est pour cette raison que le substantif « correction » jalonne le texte institutionnel. L'enseignant est censé être traqué par le souci de la bonne prononciation et doit faire en sorte que tous les élèves lisent le texte vocalement. Par ailleurs, l'idée qui est sous-entendue est que l'œuvre littéraire nécessite plus de temps en raison des difficultés qu'elle présente. En lire quelques fragments en classe ne favoriserait pas le développement d'un rapport intime des élèves avec la lecture.

Nous pouvons, ainsi, qualifier la lecture suivie hors classe de lecture littéraire puisque le support est une œuvre littéraire. Cette dernière est suivie d'un moment de contrôle de compréhension en classe par un questionnaire oral qui débouche sur la présentation d'un résumé oral ou d'un compte rendu. Le travail de l'enseignant consiste à fragmenter l'œuvre à donner à lire aux élèves en passages constituant des unités de sens. Les apprenants ne doivent pas piocher dans les détails, mais plutôt faire une lecture globale. Cependant les questionnaires portent sur des aspects spécifiques de l'œuvre

comme les caractéristiques d'un personnage, les étapes du récit, la description d'un lieu. Ce type de lecture permet de construire un rapport favorable à la littérature. En effet, à l'issue du résumé oral, les élèves sont invités à faire de leurs avis sur le fragment choisi et à émettre des jugements esthétiques empreints de subjectivité. La lecture suivie hors classe s'apparente à la lecture cursive qui est adoptée en France au collège et au lycée. Cette dernière vise à éveiller et maintenir le goût de la lecture. Dans les documents officiels français, elle est définie comme « la forme la plus usuelle de lecture » (Bisenius-Benin, 2001, p. 85). Au collège, la lecture initiative a pour but d'initier les élèves à la littérature et de favoriser leur participation affective :

[E]lle [La lecture cursive] se définit par son tempo rapide et par sa fonction : « saisir le sens dans son ensemble ». Lecture autonome et personnelle, elle autorise le phénomène d'identification et invite à une appropriation singulière des œuvres. En favorisant un autre rapport au texte, elle signifie une volonté de prise en compte des lecteurs réels. (Annie Rouxel, 2010b, p. 67)

C'est ainsi qu'elle ne doit pas faire l'objet d'exercices systématiques comme les fiches de lecture qui peuvent rebuter les élèves. Car il s'agit d'une activité libre qui s'effectue dans un cadre extrascolaire qui :

[De ce fait], doit être prise en compte dans des activités d'échange, en classe, sur les livres lus. Des fiches de lecture présentées oralement ou par écrit et destinées à guider le choix d'un autre lecteur peuvent ainsi être rédigées, des questionnaires peuvent être élaborés, des jeux imaginés, des affiches ou des panneaux d'exposition réalisés, des exposés et des débats organisés, des comparaisons établies, etc. (Ministère de l'éducation nationale, s. d., p. 96)

Le document officiel français ajoute que la lecture cursive a pour support privilégié la littérature de jeunesse qui favorise la rencontre affective entre le texte et le lecteur. Bref, ce type de lecture favorise non seulement la familiarisation avec la lecture et la littérature, mais il présente cette dernière « comme l'instrument privilégié permettant de lutter contre une inégale « imprégnation » familiale à certaines références culturelles » (Ministère de l'éducation nationale, s. d., p. 177-178). Autrement dit, la lecture cursive instaure une sorte d'égalité entre les élèves au niveau du savoir littéraire.

Au lycée, la lecture cursive assume de nouvelles fonctions. En effet, il ne s'agit plus d'initier les élèves à la lecture, ni uniquement de les familiariser à la littérature, mais elle prépare ou prolonge la lecture analytique d'une œuvre littéraire. Donc, elle peut être une activité protéiforme placée en amont ou en aval de l'étude d'une œuvre. La lecture

cursive dans le secondaire français peut faire l'objet d'une pléthore d'activités pédagogiques diversifiées qui favorisent l'engagement psychoaffectif des élèves et leur donnent une appétence à la lecture littéraire. Nous pouvons constater, par ailleurs, que ces activités sont réalisées de façon collective. Le travail des pairs accroît les impacts motivationnels et favorise l'esprit d'émulation.

Dans le contexte marocain, la pratique de la lecture cursive ou ce que les Instructions Officielles marocaines nomment « la lecture suivie hors classe » est une pratique qui se perpétue au secondaire qualifiant et revêt la forme d'une activité de prolongement de la lecture explicative pour vérifier davantage la compréhension de l'œuvre étudiée. Dès lors, deux exercices de contrôle sont préconisés :

- Le compte rendu de lecture : il ne s'agit pas de se contenter de le faire oralement comme au cycle secondaire collégial, mais il doit déboucher sur un résumé écrit des fragments sélectionnés après le débat. Les morceaux que l'enseignant a choisis sont réunis autour d'un thème commun ou présentent le même intérêt ;
- Les présentations orales : les élèves ont la possibilité de présenter oralement une partie de l'œuvre choisie en se regroupant dans un club de lecture.

Outre la lecture suivie hors classe, la lecture littéraire explicative est pratiquée au secondaire qualifiant. C'est à l'enseignant de choisir l'œuvre qui sied au niveau linguistique de ses élèves et faire son découpage pour n'en sélectionner que les fragments qui présentent un intérêt thématique pour les élèves. Par ailleurs, il a le choix entre une œuvre ou deux par trimestre à raison d'une ou de deux heures de lecture et d'explication hebdomadaires. L'enseignant doit adapter son dispositif didactique en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Il doit faire un traitement formaliste du texte littéraire. Car, l'objectif est d'enseigner un français fonctionnel qui est fondé sur une approche behavioriste préconisant le conditionnement comportemental. C'est ce que le texte institutionnel met en évidence :

Le professeur sélectionne aussi les mots et les tournures (en nombre très limité) qu'il est souhaitable de faire acquérir par les élèves [...] en les faisant fixer sur leurs cahiers et réemployer dans des exercices. Il choisira de préférence les mots en relation avec le thème du texte (MEN, 1974, p. 168)

Il va sans dire que le texte littéraire était considéré comme un document authentique. On étudiait le texte pour ne dégager que ses aspects linguistiques et référentiels. L'activité de lecture d'un texte littéraire se déroulait selon les étapes suivantes :

- La lecture magistrale : elle a pour but de piquer la curiosité des élèves et de vérifier la compréhension générale du texte ;
- L'explication : elle est de nature linéaire. Outre les unités de sens, elle se concentre sur deux types de faits : les faits de langage ou de grammaire et les faits de civilisations sur lesquels l'enseignant doit s'arrêter, mais sans pour autant faire un cours d'histoire. Dans ce sens, les IO insistent sur le fait que l'enseignant ne doit pas s'attarder beaucoup sur l'auteur et ses œuvres. La démarche biobibliographique jugée fastidieuse n'est pas préconisée. De surcroît, elles soulignent que l'explication est une tâche du ressort des élèves, lesquels sont encadrés par l'enseignant qui les sollicite par des questions précises ;
- Les lectures d'élèves : l'enseignant demande à certains élèves de faire des lectures expressives pour corriger des erreurs phonétiques s'il y en a, et attirer leur attention sur les dimensions phonologiques de la langue comme l'intonation, le souffle, la liaison, etc ;
- Le bilan écrit : une trace écrite transcrite dans les cahiers des élèves est l'aboutissement de l'activité de lecture. Elle revêt deux formes : une formulation de l'idée directrice du texte sous forme d'une seule phrase, ou une phrase ou un ensemble de phrases où l'on reprend une tournure stylistique identifiée dans le texte et que l'enseignant a d'ores et déjà expliquée. Le but est d'amener les élèves à intérioriser les expressions pour les réinvestir systématiquement. Ce qui n'est pas sans rappeler la méthode du montage des automatismes propre à la psychologie béhavioriste.

Le technicisme qui caractérise l'enseignement de la littérature, et qui est imputable à la prééminence des courants linguistiques et à leur emprise sur les

méthodologies d'enseignement, est lisible dans les exercices d'écrit. En effet, nous avons remarqué en passant au crible le texte institutionnel qu'il cristallise certaines contradictions ayant trait aux principes méthodologiques. Les décideurs prennent le contre-pied de l'usage que les anciennes réformes faisaient de la littérature en classe de français et ne manquent pas de le réitérer tout au long du document. Ils battent en brèche l'enseignement de la littérature qui reposait sur l'imitation des auteurs, la reconstitution de leurs textes et qui s'alignait, comme on peut le constater, sur les méthodologies traditionnelles à savoir la méthode grammaire-traduction. Pourquoi, alors, devient-il impératif de faire d'un texte d'auteur une activité de reconstitution de texte ? N'est-il pas, sans le nommer, une autre façon de reproduire l'ancienne méthodologie jugée obsolète, dépourvue d'intérêt didactique et inadaptée aux besoins des élèves ? Toutefois, pour les concepteurs de la vision d'enseignement du français des années 80, l'exercice de la reconstitution présente des atouts. Partant du principe que le texte à enseigner, qu'il soit littéraire, ou écrit dans une langue usuelle est un laboratoire du langage, l'exercice de reconstitution ne peut avoir que des retombées positives sur l'élève :

Cet exercice s'apparente à l'exploitation d'un dialogue en classe d'élocution ; mais il part d'un texte écrit. Il favorise l'acquisition des formes élaborées de la langue écrite, de l'orthographe, par prise de conscience explicite et par imprégnation active. Il contribue à la formation intellectuelle parce qu'il étudie l'organisation logique de la pensée. En effet, il vise l'assimilation des structures (de la phrase et du texte) et non une mémorisation en vue d'une restitution par cœur. (MEN, 1974, p. 97)

Bref, nous verrons que le technicisme caractérisant l'enseignement de la littérature se perpétuera en 87 vu que le primat sera accordé aux actes de communication qui relègueront le texte littéraire au second plan et assigneront à l'enseignement du français une finalité purement communicative.

2.2.2. Les Instructions Officielles de 1987

La finalité attribuée à l'enseignement du FLE en 1987 n'est plus la maîtrise du fonctionnement linguistique de la langue dans toutes ses diverses dimensions : grammaticale, lexicale et phonologique comme cela a été le cas en 1974. L'accent est plutôt mis sur l'aspect communicatif. Autrement dit, la langue est mise au service de la communication. D'où l'introduction des actes de communication. En effet, la langue ne peut « faire l'objet d'une description strictement théorique [...] son fonctionnement se

produit le plus souvent en situation de communication et se manifeste par des actes de communication » (MEN, 1987, p. 45).

La réforme de 1987 qui privilégie l'approche communicative (AC) coïncide avec la fin du double processus d'arabisation des disciplines littéraires et scientifiques et de la marocanisation des cadres. Ce contexte, donc, a été propice au développement d'un français fonctionnel visant des objectifs communicatifs. Car, on voulait favoriser aux élèves « l'accès à des sources d'information en langue étrangère, plus particulièrement dans le domaine des sciences et des techniques » et de les rendre capables de « comprendre, parler, lire, écrire avec le maximum d'aisance dans toutes les situations où le français leur est indispensable » (MEN, 1987, p. 3).

Il va sans dire que la lecture du document officiel permet de faire ressortir le caractère novateur des approches didactiques et méthodologiques, lesquelles s'alignaient sur les théories linguistiques en vigueur à l'époque, notamment la pragmatique et la linguistique de l'énonciation. C'est ce que nous pouvons dégager de ce passage :

[...] 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)

Le texte institutionnel place l'enseignement du français sous un nouveau jour. L'utilisation de certains vocables comme « énonciation », « discours » laisse comprendre un changement de perspective linguistique, c'est-à-dire la prise en compte de la linguistique textuelle ainsi que le passage de la grammaire de phrase à la grammaire de texte. Toutefois, ce changement de paradigme linguistique et pédagogique, puisque le concept de « stratégies individuelles » fait écho à la pédagogie active ou à la démarche constructiviste, n'a pas favorisé la revalorisation de la littérature. Celle-ci disparaît des manuels de français destiné aux filières scientifiques et fait l'objet d'un traitement techniciste pour les filières littéraires qui est suggéré par les questions d'analyse du texte. En effet, malgré l'explicitation des références théoriques de l'enseignement du français qui marquent ce dernier par le sceau du renouveau, les Instructions Officielles pérennisent tacitement la logique formelle de l'enseignement du français en faisant implicitement

référence à la linguistique structurale. Quant au discours des manuels⁵, il renforce le paradigme formaliste qui est perceptible dans les tâches fermées qui sont proposées comme les questionnaires. Ceux-ci laissent entendre la persistance et la prédominance de la linguistique structurale. La littérature, bref, est appréhendée comme un fait de langue. Ce qui confère à son enseignement un caractère non seulement formaliste, mais aussi fragmentaire qui réduit son intérêt.

Rappelons que le texte littéraire n'a été introduit dans les approches communicatives que comme document authentique parmi d'autres, c'est-à-dire un vecteur d'une forme de communication. Le document authentique se définit comme suit :

[C'est] un document écrit, audio ou audiovisuel destiné au départ à des locuteurs natifs mais que l'enseignant collecte pour l'utiliser dans des activités qu'il va proposer en classe. Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original (si une quelconque modification est apportée à ce document telle que la suppression d'un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour en faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé). (Aslim-Yetis, 2010, p. 1)

Correspondant à un contexte particulier, le texte littéraire en tant que document authentique perd de son authenticité dès lors qu'il est coupé du contexte de sa production. Séoud (Séoud, 1997, p. 9) parle :

d'une authenticité inauthentique, qui fera que, sur le plan didactique, l'apprenant aura tendance à se fier à sa propre connaissance ou expérience avec les risques de « malentendus interprétatifs » que cette situation implique.

En effet, l'AC accorde une primauté aux formes discursives et part des situations réelles pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

Il ne s'agit plus d'observer les récurrences d'un système, il s'agit de comprendre que tout document, tout énoncé est situé dans une interaction, et que cette interaction même prend des formes discursives différentes selon les domaines de connaissance, les milieux sociaux ou professionnels et les cultures. (Godard et al., 2015b, p. 27).

C'est grâce à l'approche communicative que l'écrit a fait son entrée dans l'enseignement des langues étrangères, en général, et du FLE, en particulier. Elle se définit

⁵ Nous avons pu faire ces remarques à partir du manuel des lettres modernes de 1988 destiné aux élèves de 3ème année secondaire.

par opposition à la SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) en introduisant des documents authentiques qui sont attachés à la réalité pratique et qui répondent aux attentes des différents publics. Dès lors, elle porte un intérêt particulier aux savoir-faire et aux savoir-être aux dépens des savoirs déclaratifs. Avec l'avènement de l'approche communicative, on peut faire des cours de français des affaires, du tourisme, de la mode, de la médecine. On peut aussi se concentrer sur les dimensions les plus pratiques de la vie quotidienne, en apprenant à lire les modes d'emploi, un contrat de location ou un formulaire administratif, on peut avoir à répondre à des besoins de formation à un français académique pour des apprenants préparant un séjour universitaire en France, on peut enfin répondre au désir des apprenants décidant d'apprendre le français pour approfondir leur goût de la culture littéraire ou artistique de la France et des autres pays francophones. (Godard, 2015, p. 28)

Quant au texte littéraire, il est selon Godard (Godard et al., 2015b, p. 28), « une forme discursive parmi d'autres mis au service d'un apprentissage comme les autres documents authentiques. Car [...] [la littérature] n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres formes discursives ». Placée sous la férule des courants linguistiques, elle ne gagne sa notoriété que vers les années 80 qui connurent un changement de paradigme avec la montée en puissance des théories de lecture et vers les années 2000 où l'on assista au renouveau de la didactique de la littérature.

En effet, même si le texte littéraire est réapparu comme étant un document authentique, celui-ci a été mis au service de l'apprentissage de la langue comme dans la méthodologie SGAV où la langue était perçue comme une réalité orale.

Il est à noter que si l'on parle d'approche plutôt que de méthodologie, c'est parce qu'elle ne s'est pas démarquée de celles qui l'ont précédée en apportant beaucoup de nouveau. L'approche communicative s'inscrit dans la continuité de la méthodologie SGAV. La définition de Puren (Puren, 1988a, p. 17) de méthodologie confirme notre idée :

[C'est] un ensemble de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage.

A l'instar de l'approche communicative (AC), la méthodologie SGAV a mis en sourdine le texte littéraire pour faire triompher le code linguistique. En effet, fondée sur

des principes béhavioristes et influencée par la linguistique structurale et distributionnaliste de Bloomfield, la méthodologie SGAV a accordé une primauté à la structure de la langue qu'elle conjugait au vocabulaire ; le but étant de faire acquérir aux apprenants des automatismes, elle privilégia l'oral. Aussi le texte littéraire a été complètement marginalisé en FLE. Pour comprendre cette marginalisation, il semble nécessaire de mettre en lumière le contexte politique et intellectuel dans lequel les méthodologies audio-orale et audiovisuelle ont vu le jour. Aux Etats-Unis, la SGAV est née dans le contexte de la guerre froide et s'est assignée l'objectif de préparer aussi vite que possible des militaires à l'étranger. En France, elle a été mise en place dans un contexte de décolonisation qui était marqué par la volonté des instances de la diffusion du français et de la francophonie d'aider les nouveaux pays indépendants à répondre à leurs besoins de communication puisque le français fut adopté comme une langue officielle.

Les méthodologies SGAV ont été imitées en France par Paul Rivenc et Peter Guberina. Fondées sur la linguistique appliquée et la linguistique énonciative de Bally et Beneveniste, elles visaient à faire acquérir des schèmes linguistiques sur lesquels l'apprenant peut s'appuyer pour s'approprier une langue simple, d'où la mise à l'écart de la langue littéraire, dont le vocabulaire difficile et les structures dédaleses posent des problèmes de compréhension pour l'apprenant. Par ailleurs, ce n'est pas le caractère abscons de la langue littéraire qui justifie sa double marginalisation, c'est aussi son idéologie que l'on cherche à occulter dans un contexte de décolonisation où les pays nouvellement indépendants éprouvent un imminent besoin de se défaire du spectre colonial qui les tenait longtemps sous sa coupe. Ainsi, pour rompre avec l'idéologie coloniale, il paraît important de couper court avec la culture que le texte littéraire met en évidence. Les propos de Godard confirment cette idée :

[...] Dans un objectif de progressivité, les situations de communication sont volontairement dénuées de traits culturels particularisés qui feraient obstacle à la compréhension. De plus, « l'évitement des traits culturels apparaît comme la meilleure manière de sortir de l'idéologie coloniale : ainsi, Pour parler français, premier manuel audiovisuel pour l'enseignement du français en Afrique, réalisé en 1963, est-il présenté comme un enseignement « décolonisé » d'un français que les Africains peuvent s'approprier. Le principe même de l'enseignement d'une langue « débarrassée » de ses composantes culturelles permet d'en imaginer la diffusion, quel que soit le contexte visé. (Godard et al., 2015b, p. 25-26)

Soulignons, dans le même ordre d'idées, que des réécritures de textes littéraires ont été adoptées dans la méthodologie SGAV pour simplifier le langage littéraire et le

rendre accessible aux apprenants du français langue étrangère. Cependant, cette tentative de simplification de la littérature a valu aux méthodologues des griefs que les écrivains et les linguistes leur ont adressés.

Par ailleurs, rappelons que la marginalisation de la littérature est due à la nature même de la méthodologie SGAV qui privilégiait les dialogues et fabriquait les textes sous plusieurs formes. Pour y parvenir, le recours par les enseignants aux matériaux sonores en tant qu'auxiliaires pour l'enseignement, comme les bandes sonores et les vidéos ainsi que les magnétophones ou la radio était nécessaire. Ainsi, la littérature remplissait « des fonctions accessoires à la limite décoratives » (Defays, Delbart, Hammami, Saenen, 2014, p. 22).

La méthodologie structo-globale audio-visuelle s'appuyait sur les méthodes précédentes. Elle reposait donc sur la méthode directe, la méthode active avec le recours en classe aux situations et personnages qui stimulent l'intérêt des apprenants, la méthode orale qui met la focale sur les aspects phonétiques, la méthode intuitive utilisée dans l'enseignement de la grammaire et la méthode répétitive et imitative.

Nous pouvons déduire que cette méthodologie qui a emprunté plusieurs principes de celles qui l'ont précédées voulait répondre aux besoins réels et communicatifs des apprenants en s'appuyant sur une démarche de montage systématique des structures linguistiques dont le but était d'aider les apprenants à produire des énoncés corrects et à savoir se servir des *patterns drills* appris en classe dans la vie courante. Ce qui a débouché sur trois dérives :

- La banalisation de la langue qui trouve son explication dans le choix des dialogues et des situations de communication qui ne couvrent pas tous les centres d'intérêt des élèves. L'oral était le point central de cette méthodologie. Son apprentissage se faisait par la combinaison des sons et des images et le travail sur l'intonation à partir des dialogues qui étaient présentés de façon naturelle. En conséquence, l'élève se trouvait désarmé face à une situation de communication réelle où il devait mobiliser un certain nombre de savoirs et les utiliser convenablement ;
- La non maîtrise de la langue étrangère par les apprenants qui parvenaient certes à communiquer aisément avec les locuteurs

natifs, mais ne comprenaient pas l'intégralité de leur conversation ;

- L'éviction de la littérature, et donc, de la culture qui constitue la substantifique moelle de la langue. Dans ce sens, Nelson (Nelson, 1959) a affirmé que « *to approach « language through literature » is at once ill-founded and impracticable* » (enseigner la langue à travers la littérature est à la fois infondé et irréalisable). Nelson a, bref, rendu compte de la logique prééminente à cette époque où la langue était comprise substantiellement comme un phénomène oral. C'est de cette façon que l'approche communicative concevait l'enseignement de la langue.

L'émergence de l'approche communicative qui a emboîté le pas à la méthodologie SGAV s'explique par certains motifs politiques qui sont la volonté du Conseil de l'Europe de favoriser les échanges et la mobilité entre les pays membres ainsi que de valoriser l'héritage linguistico-culturel de l'Europe. L'approche communicative s'avérait, ainsi, adaptée à ce nouveau contexte. Celle-ci a eu le mérite de considérer la langue comme un outil d'interaction sociale et de tenir compte de l'entourage socioculturel des apprenants. En effet, il ne suffit pas de connaître le mode opératoire de la langue pour parvenir à communiquer ; plusieurs éléments entrent en jeu pour réaliser l'acte de communication à savoir : les desseins de l'interlocuteur ainsi que les nôtres et la situation de communication. Dans ce sens, l'apprenant doit adapter le contenu de son discours ou de la langue avec le contexte de communication et avec l'intention de son interlocuteur.

En outre, les chercheurs ont reconnu à l'approche communicative un autre mérite : le fait d'avoir placé l'apprenant au cœur de son apprentissage. C'est lui qui génère sa parole à partir d'un contexte porteur de sens et s'engage dans plusieurs sortes d'interactions qui sont proches de son univers. Quant à l'enseignant, il l'accompagne et lui fournit une aide ponctuelle pour communiquer.

L'approche communicative a certes tenu compte de l'environnement socioculturel de l'élève, mais le statut du texte littéraire demeurerait mineur en comparaison avec les méthodologies traditionnelles. Document parmi d'autres, le texte littéraire servait d'alibi pour faire un cours de langue structuré autour d'une notion fonctionnelle. Certains chercheurs parlent de la mort de la littérature :

[La littérature] elle-même, à un moment donné, a beaucoup perdu de son crédit (certains même ont parlé de mort de la littérature). Elle a par conséquent traversé une sorte de crise, qui a éclaté à la fin des années soixante, et qu'elle arrive difficilement à surmonter aujourd'hui. (Letafati, 2011, p. 11)

« La crise de la littérature » trouve son explication dans la prédominance des courants linguistiques dans les années 70 qui ont désacralisé son enseignement. En effet, la littérature était l'apanage d'une élite cultivée et, donc, un signe de démarcation et de reproduction sociale. La volonté de la détrôner allait de pair avec l'optique de cette époque où l'on voulait ouvrir les apprenants, adultes ou jeunes, sur la vie et la société. L'approche communicative concordait, donc, avec la vision de faciliter l'intégration des élèves dans la société.

Bref, la littérature restait le parent pauvre de l'enseignement du français aussi bien dans la réforme de 1987 que dans celle de 1994 où l'on est passé des Instructions Officielles aux Recommandations Pédagogiques.

2.3.De 1994 à 2002 : pérennisation des théories linguistiques et prédominance du français fonctionnel

2.3.1. Des « Instructions officielles » aux « Recommandations pédagogiques »

La réforme de 1994 est caractérisée par deux éléments essentiels : la substitution des « Recommandations » aux « Instructions » ainsi que la prééminence du français fonctionnel.

Ce changement d'appellation est perçu par l'institution comme un changement de perspective relationnelle dans la mesure où « Recommandations » laisse entendre que l'institution souhaite mobiliser les enseignants et les élèves et consolider les liens entre eux. C'est ce que fait ressortir cet extrait :

Le remplacement des Instructions Officielles par les Recommandations pédagogiques indique avant tout un état d'esprit : il s'agit en effet d'atteindre des objectifs qui mobilisent professeurs et élèves dans une même action où la confiance et l'initiative, tout comme l'organisation et l'effort, jouent un rôle fondamental.(MEN, 1994, p. 6)

Se rapprocher du pôle enseignant et le doter d'une certaine marge de liberté dans l'organisation de ses activités didactiques, telle est la finalité des nouvelles

recommandations pédagogiques. Toutefois, une légion d'indices textuels permet de prouver le contraire. Sadiqui (s. d.) s'attarde sur ce point et essaie de dégager les modalités injonctives qui jalonnent le document officiel. Ainsi, « cette séance doit s'assigner comme objectifs » (MEN, 1994, p. 7) ou « le choix des supports répondra à trois exigences » (MEN, 1994, p. 8) montrent bien que l'enseignant doit se soumettre à certaines contraintes.

Par ailleurs, Sadiqui souligne les dysfonctionnements que la réforme a générés et montre qu'elle n'a rien de novateur par rapport à celle qui la précède. La chercheuse s'appuie sur les manuels pour soutenir son idée. Conformément au texte institutionnel, les manuels instaurent un rapport passif au savoir. Les deux pôles didactiques subissent son contenu :

L'enseignant, donc, subit un dispositif préconçu et complètement décontextualisé et l'apprenant est une instance anonyme qui doit suivre un programme en vue de passer à un niveau supérieur. Cette relation passive au savoir ne peut qu'inhiber le potentiel réflexif chez l'enseignant et chez l'apprenant. (Sadiqui, s. d., p. 37)

En ce qui a trait au français fonctionnel, la pérennisation de son adoption trouve son explication dans la volonté de l'état de préparer l'élève marocain, notamment scientifique à poursuivre ses études supérieures et d'entrer de plain-pied dans l'univers socioprofessionnel. Mohamed Taleb cité par Leila Messaoudi (2010, p. 60) note que :

L'enseignement doit être articulé sur l'environnement et l'apprentissage de la langue doit être fait en relation avec les diverses situations d'échange, quotidiennes, authentiques, comme il doit essentiellement servir les domaines scientifiques et techniques. Autrement dit, le français doit être « fonctionnel » et « utilitaire ».

Les propos de Taleb nous amènent, dès lors, à évoquer la question des finalités assignées à l'enseignement du français dans les recommandations pédagogiques.

2.3.2. Les finalités d'enseignement du français

Une première lecture des recommandations pédagogiques suffit pour remarquer que les finalités de l'enseignement du français au secondaire qualifiant concordent avec la vision générale de l'enseignement secondaire dont le but est de préparer les élèves à poursuivre leurs études supérieures et de faciliter leur insertion socio-culturelle. S'inscrivant dans une double perspective : éducative et formative, l'enseignement du français vise l'autonomisation de l'apprenant en le dotant de trois types de savoirs : le savoir linguistique et culturel, le savoir-faire qui est identifiable dans les compétences de

communication orale et écrite ainsi que dans les compétences méthodologiques et le savoir-être qui renvoie à l'épanouissement de l'élève. Par ailleurs, l'enseignement du français vise les objectifs spécifiques suivants :

[...] consolider les aptitudes langagières qui permettent de comprendre et de traiter l'information et de communiquer oralement et par écrit, de produire des textes, des messages, des discours, ...

[...] 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)

L'atteinte de ces objectifs est tributaire de trois phases :

- La phase pré pédagogique qui se déroule hors classe et qui consiste pour le professeur à fixer ses objectifs et le contenu de son cours, ainsi que de choisir la méthodologie à adopter pour le mener à bien ;
- La phase pédagogique : elle est composée de plusieurs étapes qui se distinguent par leurs objectifs, les activités et les stratégies d'enseignement ainsi que les stratégies de gestion de la classe ;
- La phase post pédagogique d'autonomisation : c'est une étape qui se situe en aval des activités ayant lieu en classe. Elle vise à amener l'élève à s'auto-évaluer et à se situer par rapport aux objectifs préalablement fixés.

Les finalités et les phases d'enseignement du français s'inscrivent, ainsi, dans une logique fonctionnelle qui prévaut dans le texte institutionnel et qui y revient régulièrement comme un leitmotiv. Cette dernière est conditionnée par trois types de demande :

- La demande institutionnelle : c'est la volonté de l'institution scolaire d'instaurer une égalité des chances des élèves en leur proposant des textes qu'ils seront amenés à étudier dans la sphère universitaire. L'institution s'attèle à niveler les différences en termes d'accès à l'information et de préparation des élèves à la poursuite de leurs études supérieures ;
- La demande sociale : l'environnement scolaire fait office d'une micro-société où les apprenants se confrontent dans un premier

temps à des textes sociaux ou à des documents authentiques avant de les rencontrer dans la vie réelle ;

- La demande psychopédagogique : la prise en compte des motivations personnelles des élèves et leurs centres d'intérêt dictent le choix d'un français fonctionnel.

En somme, ces demandes concernent toutes les activités d'enseignement-apprentissage et sont clairement traduisibles dans les piliers et les objectifs de la lecture.

2.3.3. Les objectifs de l'activité de lecture et ses principes de base

L'enseignement de la lecture au secondaire qualifiant vise des objectifs généraux et des objectifs spécifiques. Etant donné que les recommandations pédagogiques prônent un français fonctionnel susceptible de répondre aux besoins des apprenants, les finalités générales assignées à la lecture correspondent aux choix institutionnels. Cette activité vise à autonomiser l'apprenant face à une panoplie diversifiée de formes écrites qu'il peut côtoyer dans les différentes sphères de sa vie personnelle ou professionnelle. Dans cette optique, l'enseignant doit s'acquitter des tâches suivantes :

- Amener l'élève à penser la lecture comme un tremplin vers l'acquisition des connaissances et leur transmission ;
- Le doter des capacités pour être à même de lire une diversité de formes écrites relevant de la vie sociale ;
- Affûter son esprit critique et l'amener à l'activer face à tout document écrit ;
- L'amener à appréhender la lecture comme activité où l'on peut joindre l'utile à l'agréable ;
- Faire jongler l'élève entre posture esthétique et posture affective ;
- Faire de la lecture un moyen pour forger sa personnalité (MEN, 1994, p. 7)

Ces objectifs généraux peuvent s'inscrire dans un cadre culturel général. Les objectifs fonctionnels, quant à eux, portent l'éclairage sur des dimensions linguistiques et cognitives. La lecture, dans cette perspective, est considérée comme un domaine d'apprentissage axé sur la forme et sur le sens du texte. La séance de lecture s'assigne les objectifs suivants :

- Doter l'apprenant de la capacité à comprendre un texte, c'est-à-dire :
- Dégager et décrire sa structure formelle,
- Dégager et décrire sa fonction pragmatique,
- Percevoir la corrélation entre sa fonction et sa structure,
- Faciliter le transfert de la capacité de compréhension en situation de production orale et écrite.
- Rendre l'apprenant capable de se documenter et d'exposer le produit de sa recherche.(MEN, 1994, p. 7)

Ces objectifs ont trait à une palette diversifiée de discours tel le discours journalistique, publicitaire, didactique, scientifique, littéraire, juridique, prescriptif et technique dont le choix doit être pertinent et conforme à des exigences, notamment l'adaptation du projet pédagogique au niveau du public cible et la prise en compte des univers d'intérêt de ces derniers. Alors quel traitement fait-on de ce type de discours ou de textes ?

2.3.4. Les approches d'enseignement des textes

Parmi les rénovations pédagogiques que recèle le texte institutionnel figure substantiellement la définition des stratégies à adopter pour décortiquer un texte quelle que soit sa nature. Si nous établissons un parallélisme entre les textes officiels de 1969, ceux de 1974 et ceux de 1994, nous nous apercevrons que l'enseignement du français était dans une phase embryonnaire. Cette période de tâtonnement didactique trouve sa justification dans ce que Puren appelle le « manque de travaux dits « d'érudition lourde » » (1988b, p. 10). Autrement dit, le flou méthodologique qui entourait l'enseignement du français au Maroc s'explique par l'absence de travaux même en didactique du français langue maternelle. Aussi, à défaut d'une méthodologie d'enseignement spécifique propre au contexte marocain, le Maroc n'avait d'autre choix que de s'inspirer du modèle français sans prendre aucune initiative d'adaptation. A peine sorti de l'ornière coloniale, le Maroc ne volait pas encore de ses propres ailes. C'est ce qui explique son alignement sur les méthodes d'enseignement de son ancien colon. Bien qu'il ait impulsé une réforme en 1974, l'ambiguïté méthodologique et théorique planait sur le document officiel duquel nous avons pu identifier des traces de la méthodologie directe, vu le primat accordé à l'oral. Par conséquent, nous n'avons pu relever aucune référence à une théorie linguistique même si, d'une part, une telle approche sous-entendue qui priorise l'oral, devrait nécessairement

avoir des soubassements linguistiques, et d'autre part, le texte institutionnel explicite les démarches à suivre pour concevoir toutes les activités d'enseignement-apprentissage. Ce n'est, donc, qu'en 1994 que le document officiel met en exergue les démarches d'enseignement du texte. Finalement, l'enseignement de la lecture se joue plus ou moins sur de nouveaux possibles didactiques puisant dans des sources linguistiques.

2.3.4.1. L'analyse de discours/l'analyse de texte

La première démarche préconisée par les recommandations pédagogiques pour traiter un texte est l'analyse de texte et/ ou de discours. Le but de celle-ci est d'amener les apprenants à identifier la charpente générale des textes et leurs mécanismes de fonctionnement pour parvenir par la suite à « développer leurs stratégies d'apprentissage en matière de lecture et de compréhension » (MEN, 1994, p. 10)

Pour analyser un discours, l'apprenant est censé suivre les phases suivantes :

- La contextualisation : il s'agit de repérer le contexte de la situation de communication, c'est-à-dire le cadre spatio-temporel, la relation sociale entre les interlocuteurs et la finalité de l'interaction ;
- La référentialisation : l'apprenant doit faire ressortir l'objet du discours quel qu'il soit (personne, chose, événement) ;
- La structuration discursive : elle est lisible dans trois types d'agencements : discursif, logique et sémantique.
- Pour analyser un texte quel que soit son type, l'apprenant doit prendre conscience des opérations suivantes :
 - L'agencement formel qui est garanti par les liens rhétoriques ;
 - La connexion syntactico-sémantique : les liens logiques et spatio-temporels ;
 - La cohésion thématique qui est assurée par les procédés de progression thématique ;
 - La cohésion sémantique qui est perceptible à travers les anaphores lexicales.

Le but de la mise en évidence des points de divergence entre le discours et le texte est de faire percevoir à l'apprenant l'intérêt des « principes de continuité et de

progressivité, de le doter de l'outillage conceptuel et méthodologique adéquat pour qu'il puisse l'utiliser en situation d'apprentissage. » (MEN, 1994, p. 10)

Bref, le texte officiel propose des grilles qui constituent des balises pour distinguer entre texte et discours et procéder à l'analyse des deux.

2.3.4.2. L'approche documentaire

C'est une démarche qui consiste à inciter l'élève à engranger des connaissances sur une question donnée en consultant plusieurs documents pour en dégager l'information qu'il cherche. Pour y parvenir, il doit accorder une attention particulière aux indices formels, à savoir les éléments paratextuels (titres, sous-titres, les illustrations, les légendes), les lieux-charnières comme l'introduction, le corps du texte et la conclusion, ainsi que les indices typographiques. Il incombe à l'élève de dégager les indices qui relèvent des trois catégories :

- Les catégories thématiques et de signification : elles sont reconnaissables à des mots-clés ou à un lexique spécialisé ;
- Les catégories rhétorique et logique du texte : elles renvoient au « mode d'organisation du discours sous-jacent (littéraire, scientifique, journalistique...) » (MEN, 1994, p. 15)
- Les catégories descriptives, explicatives, prescriptives : elles structurent le texte et le discours.

2.3.4.3. L'approche globale

Elle consiste à étudier l'organisation matérielle du texte pour dissiper sa complexité inhérente à la densité d'informations qu'il peut renfermer et qui est susceptible d'être redoutée par l'apprenant. Le but de cette approche est de permettre à ce dernier de formuler des hypothèses sur le genre ou type de texte, son thème général et le dessein de son auteur à partir des indices formels du texte et sa configuration discursive. Pour ce faire, il doit suivre les étapes suivantes : (MEN, 1994, p. 16)

- L'appréhension globale : elle consiste à formuler des hypothèses sur la structure du texte et son organisation matérielle ;
- La focalisation : elle consiste à survoler le texte de façon constante pour identifier les indices permettant de confirmer les hypothèses formulées au départ et bâtir le sens du texte. Les

indices à relever sont de nature typographique, thématique, textuelle et énonciative ;

- Le remembrement : c'est la reconstitution du sens à partir du rassemblement des données ;
- La synthèse et l'interprétation : elle consiste à inciter l'élève à émettre son propre jugement sur le texte.

2.3.4.4. L'approche sélective

Elle consiste à faire une lecture diagonale du texte, dit également écrémage pour sélectionner les idées les plus importantes et saisir le sens global du texte. Après avoir parcouru le texte rapidement, l'élève synthétiserait les idées et les formulerait objectivement selon un plan qu'il a prédéfini. Ce type de lecture débouche sur deux exercices rédactionnels à savoir le résumé et la synthèse de documents.

2.3.4.5. L'approche linéaire

C'est une démarche de lecture analytique qui concerne essentiellement le texte littéraire. C'est, en d'autres mots, l'explication linéaire qui vise à suivre la progression du texte en amenant l'élève à faire une conjonction du sens et de la forme. Les étapes à suivre sont explicitées par les recommandations pédagogiques et sont au nombre de quatre :

Découpage du texte en unités de sens,

Étude des unités de sens à mesure qu'elles se présentent au moyen d'une analyse du contenu sous les multiples angles qui favorisent l'investigation.

Articulation des unités de sens entre elles (mise en évidence du fil conducteur),

Etude du fonctionnement de la langue au service du sens (syntaxe et sémantique.) (MEN, 1994, p. 17)

2.3.4.6. Le compte rendu de lecture faite hors classe

C'est un exercice qui vise à promouvoir la lecture des œuvres littéraires en dehors du cadre scolaire et de stimuler l'intérêt des élèves vis-à-vis de la lecture. La séance de compte rendu vise à vérifier la pertinence de la lecture tout en étudiant brièvement certains éléments dans un passage choisi tels : les péripéties, les relations entre narrateur et personnages, la description, la narration. Donc, c'est une démarche de lecture axée substantiellement sur la littérature. En ce qui concerne la production écrite, les élèves sont

censés rédiger des écrits littéraires qui relèvent de deux types d'activités : les activités convergentes ou guidées et les activités divergentes ou libres.

[Les premières] « visent, par le biais d'opérations locales spécifiques, orientées et finalisées : à assurer l'appropriation par l'élève des aspects syntactico-sémantiques et logico-discursifs de l'écrit, à l'aider à maîtriser les conventions socio-culturelles et de représentation formelle. Elles portent sur les aspects micro ou macro structurels de texte et de discours de types divers »(MEN, 1994, p. 29) .

Les exercices de réécriture et de transformation de texte font partie de ce premier type d'activités.

[Quant aux deuxièmes, Elles] favorisent :
L'investissement personnel.
L'intégration des compétences requises dans des situations de transfert et d'autonomie complète ou relative.
La créativité(MEN, 1994, p. 34)

Les écrits littéraires comme l'écrit autobiographique ou la lettre et l'essai sont classés dans cette catégorie qui comprend également des activités de créativité scripturale qui associent *placer et docer*⁶ et dotent l'élève d'une certaine liberté pour l'inciter à donner libre cours à son imagination et à se motiver. Ce dernier, ainsi, peut produire un texte libre qu'il choisit lui-même, des poèmes en prose, des éloges, des pamphlets ou se concerter avec ses camarades pour élaborer un projet d'écriture dans le cadre d'un atelier d'écriture animé par l'enseignant.

Telles sont donc les démarches de lecture préconisées par les Recommandations Pédagogiques où l'enseignement de la littérature semblait être minoré étant donné que l'enseignement du français était placé sous l'égide des finalités fonctionnelles. Nous verrons que la littérature sera réadmise au secondaire qualifiant comme finalité et support d'enseignement du français, et ce à partir de 2002. La réadmission de la littérature s'inscrit dans une reconfiguration générale de l'enseignement du français, en particulier, et du système éducatif, en général. Pour autant, son enseignement est entaché de problèmes.

2.4.De 2002 à l'heure actuelle : phase de réadmission de la littérature

La littérature fait un retour sur la scène pédagogique dans le cadre de la nouvelle réforme engagée par le ministère de l'éducation et de la formation. Avant d'explicitier son contexte de réapparition, nous nous attèlerons, dans un premier temps, à passer en revue les réformes qui ont marqué la nouvelle ère éducative avec l'avènement de la Charte

⁶ Plaire et instruire

Nationale de l'Education et de la Formation (CNEF) en 1999, projet qui fut accompagné par des dispositifs d'évaluation qui ont fait état de la pérennité des problèmes diagnostiqués. Puis nous essayerons, dans un deuxième temps, de souligner la conception de l'enseignement du français et/ ou de la littérature en nous appuyant sur les Orientations Pédagogiques de 2007. Nous traiterons du contexte de généralisation des œuvres littéraires au lycée, des finalités d'enseignement du français et/ou de la littérature, des démarches méthodologiques préconisées pour l'enseignement de cette dernière, et de son cadre organisationnel.

2.4.1. Nouveau souffle de l'enseignement pour une nouvelle ère éducative : aperçu sur les réformes de « la décennie de l'éducation et de la formation »

Depuis son indépendance en 1956, le Maroc n'a eu de cesse de mettre en place une pléthore de projets de réformes qui ont suscité le désenchantement et l'ire des responsables éducatifs. En effet, à l'époque de Hassan II, six commissions ont été constituées mais ne sont pas parvenues à mener à terme leurs projets de réforme. Il s'agit de celle de 1957, 58, 64, 70, 80, et 95. La question qui se posait et s'imposait de façon récurrente était la suivante : quel rôle devait jouer l'école face aux mutations constantes que connaissait la société marocaine et le monde entier en général ? Quel est le chemin de réconciliation entre l'école et la nation ? L'offre de l'école ne répondait pas aux attentes et besoins de la population marocaine dans un monde qui évoluait à une vitesse vertigineuse. D'où la réitération du vocable « crise » qui ne cessait d'envahir la scène éducative nationale. C'est dans ce contexte d'incertitude et de déconvenue que le projet de la charte est né pour donner un nouveau souffle à l'enseignement et mettre en sourdine les critiques sur la crise de notre système éducatif.

Le projet de la charte Nationale de l'Education et de la Formation a été porté par la Commission Spéciale d'Education et de Formation (COSEF), qui a été créée par le roi Hassan II en 1999 suite à son discours royal où il a dressé un état des lieux négatif de la situation éducative au Maroc. Aussi a-t-il chargé cette commission d'élaborer un document de référence pour jeter les bases du nouvel édifice éducatif du XXIème siècle. La décennie 2000-2009 a été déclarée décennie nationale de l'éducation et de la formation. De ce fait, la nouvelle réforme s'inscrit dans une reconfiguration générale du système éducatif et

prend une grande envergure⁷. En d'autres mots, l'école est érigée en « seconde priorité » après « l'intégrité territoriale ».

Parmi les aspects novateurs de la charte, c'est la reconnaissance de l'importance du plurilinguisme et la nécessité impérieuse non seulement de favoriser l'enseignement de l'arabe qui demeure la langue officielle du pays et le symbole de sa culture et son identité arabo-musulmane, mais aussi celui des langues étrangères. L'apprentissage de ces dernières est envisagé dans une optique d'ouverture sur le monde et d'enrichissement de sa propre culture. En effet, le levier 9 de l'espace 3 de la charte est dédié à la question linguistique. Il y est question de « perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight ». En ce qui a trait à l'enseignement des langues étrangères, la charte insiste sur son caractère fonctionnel :

L'enseignement de chaque langue étrangère sera associé dans cette même langue et dans la limite de l'horaire qui lui est consacré, de modules culturels, technologiques, ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle, son exercice pratique soutenu et, partant, la consolidation, l'entretien et le perfectionnement des compétences de communication linguistiques proprement dites (Commission Nationale de Réforme du Système d'Education et de Formation (COSEF), 1999, p. 45) Force est de constater que le projet de la charte est novateur, mais celui-ci n'a pas fait ses preuves. Les dispositifs d'évaluation qui l'ont accompagné ont mis l'accent sur la persistance de bon nombre de dysfonctionnements qui entachent l'enseignement en général et celui des langues en particulier. La décennie de l'éducation et de la formation était en passe de s'achever. Pour autant, les résultats des rapports d'évaluation prouvent que le grand chantier décennal n'a pas porté ses fruits.

Commençons d'abord par le Programme National de l'Évaluation des Acquis qui vise à évaluer les performances des élèves en quatre matières suite à la mise en place de la nouvelle réforme du système éducatif qui fonde l'enseignement sur l'Approche Par Compétences (APC) et bat en brèche l'ancienne pédagogie. Ce dispositif d'évaluation mis sur pied par le Centre National des Examens et d'Evaluation du Ministère de l'Education Nationale ainsi que par l'Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation (INE) du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), s'est

⁷ La charte est un projet décennal composé de six espaces et de 19 leviers. Ses finalités générales sont d'assurer aux élèves le développement de leurs savoirs et savoir-faire pour qu'ils puissent les utiliser dans une visée fonctionnelle, favoriser aux enseignants les conditions nécessaires pour qu'ils puissent assurer pleinement leur mission, engager les parents dans la vie scolaire, préparer le terrain aux opérateurs économiques pour qu'ils puissent tisser des liens entre les établissements éducatifs et le marché de l'emploi ; permettre aux Marocains d'avoir une éducation tout au long de la vie. (Belfkih, 2000, p. 80-81). Etant donné que nous nous intéressons à la question linguistique, nous nous sommes penchée uniquement sur les passages qui traitent des langues étrangères.

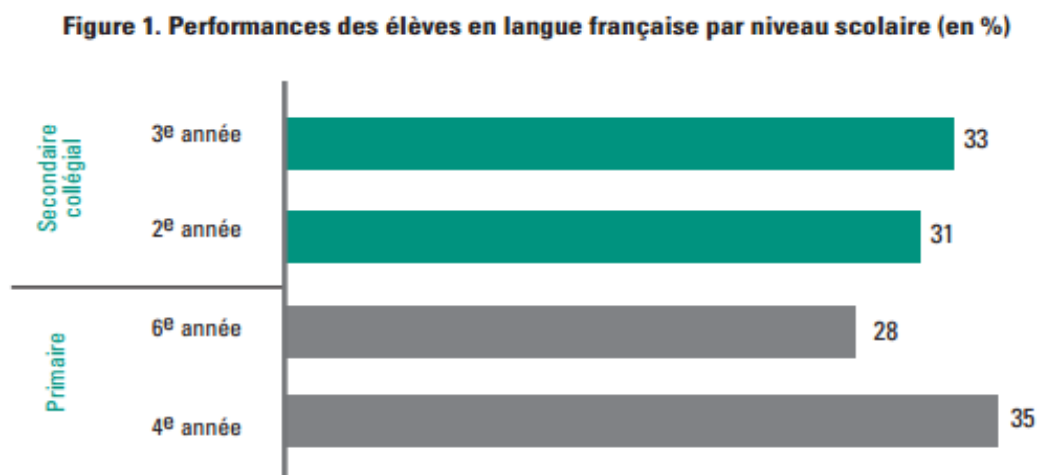
focalisé sur les performances des élèves en quatre matières, parmi lesquelles le français. Les élèves concernés sont ceux de la 6^{ème} année et 4^{ème} année du primaire ainsi que les 2^{èmes} et 3^{èmes} années du secondaire collégial. Les résultats de cette enquête menée en 2008, et élaborée sur la base des contenus des programmes scolaires imposés pour chaque matière et des compétences que l'on attribue à chacune d'entre elles, ont démontré que les élèves rencontrent beaucoup de problèmes dans plusieurs domaines d'apprentissage du français.

Les collégiens ont un niveau faible vu qu'ils ont cumulé des lacunes du primaire au niveau des mécanismes fondamentaux de la langue et de la lecture. Même s'ils ont étudié la lecture courante, vocale et normale, ils sont au stade du déchiffrage. Les enseignants se trouvent face à des élèves désarmés. Aussi expliquent-ils les consignes en arabe.

Les élèves du cycle primaire et collégial enregistrent de meilleures performances en compréhension de l'écrit, activités réflexives sur la langue et production de l'écrit (Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), 2009, p. 16). Les filles enregistrent de meilleures performances que les garçons dans tous les domaines d'apprentissage. Toutefois, les résultats ne sont pas très probants et satisfaisants à l'écrit.

La figure suivante nous donne une idée générale sur les performances des élèves en français par niveau scolaire. (Conseil supérieur de l'enseignement, 2008, p. 10)

Figure 1: Performances des élèves en langue française par niveau scolaire (en %)



La persistance des problèmes dont pâtit le système éducatif marocain a été mise en exergue non seulement par le Programme National de l'Évaluation des Acquis (PNEA), mais aussi par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) qui, lors de son rapport annuel de 2008, a fait état de la situation d'enseignement, en général, et a mis l'accent sur la vulnérabilité de la situation linguistique, en particulier. Le titre de toute une partie consacrée à ce sujet est révélateur : « Enseignement des langues : un niveau linguistique pénalisant l'acquisition des savoirs et des compétences ». En effet, le CSE a relevé une incohérence au niveau de « la langue d'enseignement » et de « l'enseignement des langues ». Pour remédier au déphasage linguistique entre le secondaire et le supérieur, le ministère a introduit la traduction pour les scientifiques. Pour autant, ce projet n'a pas contribué à résoudre le problème de la fracture au Maroc qui trouve son explication dans l'ambiguïté de la politique linguistique contrairement à ce que stipulait la charte. Ce qui a généré les problèmes suivants :

- La faiblesse de la maîtrise des langues : les élèves du primaire d'après l'enquête PIRLS de 2006 ⁸ n'enregistrent pas de bonnes performances en lecture et à l'écrit aussi bien en arabe qu'en français ;
- Le déphasage linguistique entre l'arabe et les langues requises dans le monde professionnel marocain, notamment le français ;
- La pérennisation des pratiques traditionnelles au lieu de l'adoption de l'approche par compétences ;
- L'absence de programmes de formation continue pour les enseignants tant en pédagogie qu'en didactique des langues ;
- L'absence de recherches scientifiques en didactique des langues (Conseil supérieur de l'enseignement, Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation, 2008b, p. 68).

⁸ L'enquête PIRLS (Progress In International Reading Literacy Study); programme international en recherche de lecture scolaire a été réalisé en 2006 par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) pour évaluer les performances des élèves en compréhension de la lecture dans différents pays du monde. Le public cible sur lequel a porté cette enquête au Maroc sont les élèves de la 4^{ème} année primaire. Les résultats ont démontré que ces derniers ont des performances en dessous de la moyenne nationale fixée à 500. Les élèves enregistrent un score de 323, ce qui les classe en queue du peloton mondial (ils sont les avant derniers). (Conseil supérieur de l'enseignement, Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation, 2008b, p. 60)

Notons que les dysfonctionnements liés à la maîtrise des langues sont fortement présents dans la quasi-totalité des rapports sur la situation de l'enseignement au Maroc. Après avoir passé au crible les documents officiels faisant état de la situation éducative au Maroc, nous avons pu déduire que la question linguistique est un leitmotiv prégnant. Malgré les mesures préconisées pour obvier aux défaillances linguistiques, la question linguistique est une constante qui semble être irrémédiable. Tout se passe comme si notre système éducatif, constamment à la rescousse, s'enlisait dans un cercle vicieux de réformes. D'où la pléthore des programmes de remédiation, placés sous le signe de l'imminence, et des rapports sur l'état des lieux et les perspectives d'avenir. Le programme d'urgence nous en donne un exemple éloquent à cet effet.

Le plan d'urgence est un programme qui répond à une commande institutionnelle et royale exprimée lors de l'ouverture du parlement en 2007, et dont le but est de continuer la mise sur pied des dispositions préconisées par la Charte et d'achever les réformes de l'éducation tout en mettant les bouchées doubles. Ce plan se déroule sur un segment-temps de 4 ans et définit les espaces et les projets d'intervention qui visent à boucler le grand chantier de réforme de la décennie de l'éducation. Le renforcement des langues est, dans cette optique, le sixième projet du troisième espace de la charte intitulé « Affronter les problématiques transversales du système ». Le constat de faiblesse des langues conforte les résultats du CSE. En effet, le diagnostic du terrain démontre un déphasage entre le secondaire et le supérieur, un décalage entre l'enseignement des langues et les compétences linguistiques requises et une faible maîtrise de la langue française, le taux s'élevant à 28% en 6ème année du primaire. (MEN, 2009b, p. 88)

Après avoir exposé succinctement les grandes lignes de force du projet décennal ayant trait à notre système éducatif ainsi que les évaluations qui l'ont accompagné, nous pouvons déduire que malgré les mesures préconisées pour promouvoir l'enseignement des langues aussi bien nationales qu'étrangères avec un accent mis sur leur caractère fonctionnel, les maux linguistiques persistent. Ce qui nous pousse à penser qu'ils peuvent être une entrave à l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire qui est, ô combien, taxé d'hermétisme. Si la littérature est un discours abscons, pourquoi a-t-elle été réadmise dans le cours de français au lycée ? Quelles sont ses soubassements didactiques et pédagogiques ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la partie qui suit.

2.4.2. Le retour de la littérature sur la scène pédagogique

2.4.2.1. L'option Langue Française (OLF) et la généralisation des œuvres

Il va sans dire que l'éviction de la littérature a duré pendant une longue période. Cependant, celle-ci fait un retour sur la scène pédagogique à partir de 1997, année qui a été marquée par l'instauration dans quelques lycées marocains de l'Option Langue Française (OLF). En effet, dès la rentrée 97/98, le ministère a entrepris de créer des classes options langues étrangères pour promouvoir l'apprentissage de celles-ci et préparer les lycéens à poursuivre leurs études supérieures dans de meilleures conditions en les dotant de bonnes compétences linguistiques qui leur faciliteront plus tard l'accès au marché de l'emploi. Aussi parlait-on non seulement d'Option Langue Française (OLF), mais également d'Option Langue Espagnole (OLE), ou d'Option Langue Anglaise (OLA) et même d'Option Langue Allemande (OLA). Les classes OLF concernaient les sections littéraires, scientifiques et mathématiques et se démarquaient des autres filières normales par l'enseignement des œuvres littéraires qui étaient prescrites par le ministère de tutelle. Par ailleurs, elles se distinguaient de ces dernières par l'enveloppe horaire hebdomadaire qui était augmentée. Alors que les filières normales n'avaient que 4 heures pour les scientifiques et 5 heures pour les littéraires, les OLF avaient 7 heures de français par semaine. Ils étaient en contact régulier avec la langue de Molière plus que les autres élèves. Il est notable que ce projet a été entrepris dans le cadre d'une coopération franco-marocaine. De ce fait, les enseignants étaient triés sur le volet. Ce sont des agrégés de français ou des enseignants du secondaire hautement qualifiés qui prenaient en charge ces classes. Toutefois, avant d'intégrer ces classes d'élite, ils bénéficiaient d'un stage de 15 jours dans le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres (CIEP) qui dispensait également une formation aux inspecteurs qui encadraient de près les enseignants. Quant aux élèves, ils étaient également sélectionnés dès le collège. Ce projet expérimental a connu un grand succès auprès des enseignants et des élèves scientifiques les plus méritants et a été évalué en 2000. Cependant, le ministère a procédé à son annulation et à la généralisation des œuvres dans toutes les filières en prenant appui sur le succès de cette expérience. N'ayant pas eu cure de la « force centripète d'acclimatement ». (El-Harmassi, 2008, p.3), autrement dit, n'ayant pas favorisé les conditions de réadmission de la littérature dans tous les établissements marocains, le ministère de tutelle a même mis en

place un programme constant de 2002 à 2005. Dès lors, les œuvres intégrales ont supplanté le manuel unique qui fut d'ailleurs contesté par les acteurs pédagogiques.

La reconfiguration de l'enseignement du français dès 2002 a été marquée par le rejet du manuel scolaire pour bon nombre de raisons. Support d'activités et document de référence pour l'élève, adjuvant pour l'enseignant dans la mesure où il lui propose des repères et des pistes pour gérer son cours, le manuel a été décrié étant donné qu'il plaçait l'enseignement du français sous l'égide de la transmission. Car c'est un carcan où s'enferment les deux pôles du triangle didactique (enseignants et élèves) qui sont réduits à une posture de passivité. C'est « un produit rassurant », « un médiateur de savoir », un « réservoir d'exercices » et « un document de référence [...] qui propose des modèles de progression et des démarches d'apprentissage ». (Sadiqui, 2009, En ligne)

En outre, la contestation du manuel s'explique par le fait qu'il délimite le contenu du savoir à enseigner et met en œuvre une pédagogie du contenu. En explicitant de façon rigoureuse le déroulement de la séance, il restreint la liberté de l'enseignant, bride sa capacité réflexive et imaginative ainsi que celle de son élève. Dans ce sens, il remplit une fonction restrictive et prescriptive. Ainsi décrié, le manuel a été supplanté par les œuvres intégrales pour :

mettre fin aux réactions plaintives des enseignants qui tiennent très souvent dans leurs conseils d'enseignement un discours alarmiste sur le niveau très bas des élèves et sur l'absence de marge de manœuvre dans le choix des contenus et des démarches didactiques. (Rizk, 2011, p. 6)

Quelles sont donc les finalités de l'enseignement du français et/ou de la littérature ?

2.4.2.2. Les finalités d'enseignement du français et/ou de la littérature

L'enseignement du français au secondaire qualifiant s'inscrit dans une réforme générale du système éducatif qui n'est pas sans rappeler le projet colossal de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation, lequel est un cadre de référence pour toutes les disciplines scolaires et universitaires. Ainsi, ses finalités se conforment à l'esprit de ce cadre qui préconise des mesures dont la visée est la préparation efficiente d'un apprenant-citoyen autonome à même d'intégrer le monde socioprofessionnel. L'enseignement du français et/ou de la littérature, dans ce sens, s'assigne deux grands objectifs : inculquer les valeurs nationales et universelles à travers les œuvres intégrales et doter l'apprenant de

compétences communicatives dans le souci de le préparer au cycle supérieur, et par conséquent, au marché de l'emploi. C'est ce que l'on peut faire ressortir du profil de sortie dont nous pouvons tirer, d'entrée de jeu, la conclusion suivante : quoique l'enseignement du français repose essentiellement sur l'étude des œuvres littéraires, dites intégrales, il revêt un caractère fonctionnel à l'instar des anciennes configurations. Le tableau suivant nous en donne une idée plus claire.

Tableau 2: Profil de sortie d'un élève au lycée

Réception et production de l'oral	Réception et production de l'écrit
- Ecouter activement autrui ; - Comprendre les énoncés reçus ; - Prendre la parole ; - Participer de manière efficace à un échange en respectant mes paramètres de situation de communication ; - S'exprimer d'une voix claire, intelligible et audible ; - Utiliser le niveau de langue approprié à la situation de communication ; - Respecter le point de vue d'autrui ; - Présenter une communication orale construite et adaptée au public (document, point de vue, compte rendu, exposé) ; - Utiliser le lexique approprié et respecter les règles morphosyntaxiques.	- Orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication ; - Reconnaître les différents genres d'écrits (littéraire, scientifique, journalistique, etc.) ; - Reconnaître le fonctionnement des différents types de textes et de discours ; - Déterminer la visée des supports divers (scripturaux, iconiques, etc.) ; - Anticiper le contenu d'un document à partir d'indices significatifs (internes et externes) ; - Adapter sa stratégie de lecture au projet ; - Distinguer l'implicite de l'explicite, le dénotatif du connotatif dans différents supports ; - Rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé, une fiche de lecture, etc. ; - Prendre des notes, résumer, synthétiser des textes d'idées ; - Lire l'image ; - Exprimer une opinion personnelle en la justifiant de manière cohérente ; - Assurer la cohérence d'un message en fonction de la visée et du type de texte ; - Utiliser à bon escient les organisateurs textuels, les connecteurs logiques et chronologiques ; - Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication ; - Veiller au respect des règles morphosyntaxiques ;

	- Adapter la mise en page des documents à l'intention de communication et respecter la ponctuation ; - Produire des écrits créatifs et personnels.
Méthodologie de travail	
- S'approprier les outils de la méthodologie du travail intellectuel ; - Utiliser les codes et références spécifiques aux lieux et supports où l'on accède à l'information (Centre de Documentation et d'Information, ateliers, bibliothèque, Internet, etc.) ; - Utiliser les ouvrages de références (dictionnaires, matériels audiovisuels, sites Internet, cédéroms, etc.) ; - Déterminer une problématique pour orienter sa recherche ; - Savoir repérer les mots clés pour organiser sa recherche ; - Sélectionner des informations ; - Classer les informations ; - Organiser les informations sélectionnées en fonction du projet de recherche ; - Etablir une bibliographie.	

Au terme du secondaire qualifiant, l'élève doit être à même de maîtriser toutes les facettes du discours oral et écrit et de s'approprier des outils de travail méthodologiques pour faire preuve d'autonomie dans la gestion de ses connaissances et dans le développement de ses propres compétences. En effet, le secondaire qualifiant est un cycle de consolidation des acquis du collège :

L'élève qui accède au cycle secondaire qualifiant est déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace, dans des situations de communication complexes. Il est appelé, durant ce cycle, à consolider ses acquis, à se perfectionner, en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française. (MEN, 2007, p. 3)

Et la littérature dans tout cela ? Qu'en est-il de ses finalités ? Sont-elles énoncées explicitement ? Il va sans dire que la littérature constitue le socle de l'enseignement du français au lycée. Toutefois, ses finalités sont exprimées de façon très parcellaire étant donné qu'elles sont insérées dans une conception générale fondée sur l'approche par compétences où prévalent les aspects fonctionnels de la langue. L'œuvre intégrale se définit comme suit :

[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. (MEN, 2007a, p. 10)

Il apparaît clairement que la littérature remplit deux fonctions : elle est à la fois une fin en soi et un outil pour concevoir des activités de langue. Les finalités d'ordre psychoaffectif qui sont « donner le goût » de la lecture sont légèrement soulignées puisque la prééminence est accordée aux compétences. Dans ce sens, le texte institutionnel insiste sur le fait que les textes littéraires ont pour but de « permettre à l'élève d'appréhender une problématique à travers des regards croisés et partant, de construire son point de vue propre ». Il s'agit, donc, d'autonomiser l'apprenant pour qu'il parvienne à se forger son propre point de vue.

En outre, les Orientations Pédagogiques stipulent que les œuvres littéraires et les divers textes relevant d'un thème commun et traitant d'une même problématique remplissent les objectifs suivants :

- Permettre une appréhension de la langue en contexte ;
- Assurer une continuité entre le collège, le cycle des tronc communs et le cycle du baccalauréat ;
- Initier les élèves aux principaux genres et mouvements littéraires et à quelques grands courants de pensée ;
- Favoriser l'ouverture culturelle des apprenants ;
- Sensibiliser aux valeurs nationales et universelles (MEN, 2007a, p. 15)

Bref, nous pouvons classer ces finalités en quatre catégories : linguistique, pédagogique, culturelle ou interculturelle et axiologique. Notons que si le texte officiel n'abonde pas sur les finalités de la littérature, il n'en demeure pas moins qu'il explicite les démarches méthodologiques à suivre pour enseigner les œuvres littéraires et baliser la voie des enseignants.

2.4.2.3. Les démarches méthodologiques de l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires

Les Orientations Pédagogiques préconisent des démarches pour orienter les enseignants dans leurs pratiques didactiques et les aider à doter leurs apprenants des compétences nécessaires pour acquérir une certaine autonomie dans le traitement des textes littéraires. Ainsi, les enseignants peuvent adopter quatre stratégies de lecture : la lecture méthodique, la lecture analytique, la lecture sélective et le groupement de textes. La première est une oscillation entre observation et interprétation qui requiert la participation dynamique de l'élève, lequel est censé forger le sens du texte en prenant appui sur des indices discursifs et textuels. Par ailleurs, l'apprenant peut faire appel à sa subjectivité :

quel que soit le genre du texte ou le type de discours considéré, c'est avec ses compétences personnelles, y compris celles qui font intervenir sa subjectivité, que l'élève progresse dans la construction du sens (MEN, 2007a, p. 10)

L'intérêt de la lecture méthodique réside dans l'identification d'un axe de lecture qui constitue d'ailleurs le point de départ de l'analyse. C'est l'axe de lecture qui nous permet de distinguer la lecture méthodique de l'autre exercice d'explication de texte, à savoir l'explication linéaire. En effet, il s'agit de dégager le sens du texte à partir des indices formels. Michel la définit en quatre phases :

- L'observation objective : il s'agit de porter une attention particulière à tous les procédés formels comme le champ lexical, le champ sémantique les figures de style, la grammaire, la syntaxe, les tonalités, les modalités, les indices énonciatifs, les effets stylistiques, etc ;
- La structuration de ces indices formels et leur articulation ;
- L'exploration des sous-entendus ou du sens sous-jacent du texte ;
- La formulation d'hypothèses qui permettent une construction significative et la vérification de leur validité ;
- La synthèse qui constitue un bilan du texte et de ses intérêts ainsi qu'un moment pour émettre des jugements personnels nuancés que l'enseignant ne doit pas récuser. (Michel, 1999, p. 89)

Rappelons, de plus, que la lecture méthodique répond à certaines normes. En effet, elle n'accepte pas la paraphrase, ne suit pas la linéarité du texte de manière mimétique, ne confère pas à l'auteur un dessein en amont de la lecture du texte, ne dissocie pas le sens et la forme et ne se confine pas dans des jugements esthétiques préalables. Il est à remarquer que la lecture méthodique peut être assimilée au commentaire composé ou plutôt c'est une stratégie de lecture propédeutique au commentaire composé. Les deux ont des dénominateurs communs, comme la définition des axes de lecture qui correspond à la construction du plan à partir de l'articulation d'un ensemble d'indices de fond et de forme autour d'une idée directrice et la présentation des enjeux du texte.

Si la lecture méthodique est un va-et-vient entre fond et forme, la lecture analytique « s'attache à dégager le sens d'un texte par une étude détaillée des techniques

d'écriture, et s'intéresse aux effets que produisent ces techniques sur le lecteur » (MEN, 2007a, p. 16). Quelles sont donc les points de divergence et de convergence entre les deux types de stratégies ? Il nous semble qu'il n'existe pas de différence entre les deux étant donné qu'elles reposent sur la formulation du sens à partir des indices formels. Ce sont des démarches que nous pouvons juxtaposer bien que la deuxième⁹ semble être plus détaillée que la première. Après avoir établi un parallélisme entre les deux démarches, nous pouvons déduire qu'elles sont empreintes de formalisme. Le risque d'étudier les techniques d'écriture dans le cas de la lecture analytique ou de construire le sens à partir des « indices textuels et discursifs » peut déboucher sur des dérives technicistes dont les causes principales sont :

Une conception technologique de la lecture, une croyance naïve à la toute-puissance d'une démarche purement inductive, une « problématique logico-grammaticale » qui n'a de cesse que d'affirmer, sur le mode de l'incantation, l'objectivité d'un sens immanent au texte. (Michel, 1999, p. 77)

Les Orientations Pédagogiques préconisent également la lecture sélective qui « permet de dégager les informations en fonction du projet de lecture » et le groupement de textes qui « s'appuie sur la confrontation de textes appartenant au même genre ou à des genres apparentés pour la mise en évidence des caractéristiques textuelles et discursives significatives » (MEN, 2007a, p. 10). Les enseignants peuvent, outre un groupement de textes tirés des œuvres intégrales, proposer des textes hors programme qui sont susceptibles d'étendre les perspectives culturelles des élèves et affûter leur regard sur la diversité du monde francophone. Enfin, la séance de lecture peut porter sur des supports graphiques, mais également iconiques pour sensibiliser les apprenants à l'importance du langage visuel et à ses rapports avec le langage verbal.

Notons que le texte institutionnel insiste sur le fait que l'activité de lecture en classe est une occasion pour l'élève de cerner les contours des œuvres étudiées en ayant une vision d'ensemble par le biais des opérations suivantes :

- Etudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition ;

⁹ La lecture analytique est définie dans les Instructions Officielles comme « [...] la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions. » BO n°9 du 30 septembre 2010 / Programmes de lycée général et technologique. (Fesneau, s. d., p. 1)

- S'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel ;
- Analyser le contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet ;
- Interroger les personnages ;
- Sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations.(MEN, 2007a, p. 9)

Par ailleurs, il est à souligner que les élèves sont censés effectuer des lectures hors classe pour appréhender de façon globale le sens des œuvres avant de les étudier en classe. Comme ils sont tenus de passer un examen régional de français qui porte sur l'un des extraits des œuvres étudiées en première année baccalauréat, la lecture-compréhension des œuvres est impérative.

2.4.2.4. Le cadre organisationnel de l'enseignement des œuvres intégrales

Si les enseignants dans l'ancienne réforme s'appuyaient sur les manuels pour dispenser des enseignements littéraires et linguistiques à leurs élèves en adoptant une pédagogie par objectifs, ils sont invités dans la nouvelle configuration de l'enseignement du français à bâtir un projet pédagogique autour des œuvres intégrales. La pédagogie du projet a pour but de personnaliser l'enseignement et de tenir compte des rythmes d'apprentissage de tous les élèves. Le projet pédagogique est défini par le texte officiel comme suit :

[C'] est la traduction en actions du projet éducatif. Sa pertinence réside dans le fait qu'il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignant l'opportunité de s'intéresser au parcours de chacun. Plutôt que d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées, il repose sur la planification, les techniques d'animation interactives, le réinvestissement des acquis et le développement de nouvelles compétences.(MEN, 2007a, p. 6)

La conception du projet pédagogique repose sur certains principes :

- La prise en considération des rythmes des apprenants et leur vécu pour optimiser leur chance de réussir ;

- La mise en place d'un projet collectif ;
- La conjonction de l'apprentissage linguistique et de l'apprentissage social, c'est-à-dire l'activation de la langue dans des situations de la vie réelle ;
- Le suivi régulier du projet à travers des évaluations qui vérifient son bon déroulement.

Par ailleurs, le projet pédagogique est structuré en certaines étapes :

- Avant de mettre en place le projet, l'enseignant doit procéder à une évaluation diagnostique au début de l'année pour se forger une idée claire sur le public d'apprenants auquel il aura affaire et tenir compte de leurs besoins et rythmes d'apprentissage ;
- L'enseignant élabore un pacte en concertation avec les élèves pour les impliquer dans leur propre formation ;
- En proposant une panoplie d'activités pendant une certaine période, l'enseignant doit expliciter aux élèves les compétences ciblées par ces activités ;
- En vue de doter les apprenants de certaines compétences, l'enseignant est censé élaborer des tâches et prévoir une évaluation pour s'assurer que les compétences escomptées ont été maîtrisées ;
- L'enseignant doit lors de toutes les phases disposer d'un carnet de bord pour noter son état d'avancement et les écueils qui entravent la réalisation du projet.

Le projet pédagogique s'inscrit dans une logique chronologique, mais sa mise en œuvre est tributaire de deux éléments microstructurels : le module et la séquence. Le module est l'équivalent de la période au secondaire collégial. Il est axé autour d'une œuvre littéraire destinée à toutes les sections et les options. Rappelons la définition du module fournie par Jean-Pierre Cuq pour voir si cette terminologie adoptée par les concepteurs du programme de français au lycée y est conforme :

On appelle module la partie d'un programme d'enseignement, d'apprentissage ou de formation qui a été divisée en plusieurs unités correspondant à une compétence à acquérir et qui est combinée à d'autres unités. Chaque module pris isolément constitue un objectif spécifique et peut également être évalué isolément. (Cuq, 2003, p. 169).

Les modules de français au secondaire qualifiant sont associés à des œuvres littéraires autour desquelles on structure des activités d'enseignement-apprentissage qui ciblent des compétences précises. Ces dernières sont généralement associées à quatre types d'activités : les activités de lecture, la production écrite, la production orale et les travaux encadrés (TE) ainsi que les activités de langue. Quant à l'évaluation, elle porte effectivement sur chaque module pris séparément, c'est-à-dire sur chaque œuvre au programme. Ainsi, l'enseignant choisit un extrait de l'œuvre ou un groupement de textes. Il peut même proposer des textes hors programme liés à la thématique traitée dans les modules ou au genre étudié ou des textes didactiques comme des définitions. C'est à partir de ces supports écrits qu'il élabore un questionnaire qui essaye d'intégrer¹⁰ plusieurs dimensions : compréhension du sens, questions de langue comme l'identification des registres de langue ou le repérage des figures de style. L'enseignant peut proposer à la fin une activité de production écrite en rapport avec l'extrait qui peut revêtir plusieurs formes. Selon les Orientations Pédagogiques (OP), les productions écrites peuvent porter sur des exercices ayant trait à la littérature comme le résumé, le compte rendu de lecture, la synthèse de documents, l'essai général et littéraire, le commentaire, la réécriture, la rédaction courte, le pastiche. Par ailleurs, ils peuvent porter sur des écrits fonctionnels dont ils auront incontestablement besoin dans leur vie active et socioprofessionnelle comme la lettre, le CV, etc. (MEN, 2007a, p. 12-13).

Le module n'est pas le seul élément organisateur du projet pédagogique. Le module lui-même se décline en plusieurs séquences qui sont constituées de plusieurs activités. Jean-Pierre Cuq (2003, p. 220) définit la séquence comme :

Une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique. Ces critères peuvent être différents et combinés, de sorte qu'on peut parler par exemple d'une séquence de travail en groupes restreints faisant suite à une séquence d'un travail individuel (critère du dispositif), d'une séquence en compréhension orale ou en compréhension écrite (critère du type de compétence langagière), d'une séquence sur ordinateur (critère de l'outil), d'une séquence grammaticale ou lexicale (critère du domaine), d'une séquence sur document visuel (critère d'un support), d'une séquence de discussion collective sur un article de journal

¹⁰ Le canevas de l'épreuve normalisée qui a lieu en première année du baccalauréat comprend : « Support (s) écrit (s) : extrait (s) de (s) l'œuvre (s) étudiée (s), Compréhension et analyse : consignes portant sur l'ensemble des compétences ayant sous-tendu les apprentissages (l'évaluation de la dimension linguistique se fera de manière intégrée), Production écrite : un sujet en rapport avec une ou plusieurs œuvres au programme. (MEN, 2005, p. 14)

(critères de tâche, dispositif, support), ou encore d'une séquence de recherche individuelle de documents publicitaires sur internet (critères de tâche, dispositif, supports, outil).

Si nous essayons de décortiquer cette définition, nous nous apercevrons que le projet pédagogique tel qu'il est décrit par le texte institutionnel satisfait à ces critères. Par exemple, les questionnaires accompagnant un extrait d'une œuvre littéraire, sont une activité de lecture s'inscrivant dans une séquence de compréhension écrite dont le critère est « compétence langagière ». La visualisation de la pièce de théâtre Antigone : œuvre prescrite en première année baccalauréat est une séquence qui peut avoir trois critères de cohérence didactique, à savoir le support, la tâche et le dispositif. En effet, le support est l'enregistrement de la mise en scène de la pièce. La tâche peut prendre plusieurs formes selon les objectifs que l'enseignant assigne à cette séquence. A titre d'illustration, il peut proposer aux élèves un questionnaire de compréhension orale ou leur demander d'établir un parallélisme entre la pièce et sa mise en scène pour en dégager les points de confluence et les points de divergence. Par ailleurs, le critère de dispositif ou de tâche peut se manifester dans le lancement d'un débat collectif sur les personnages de la pièce, ou sur l'interaction entre les personnages et le public. Enfin, une séquence sur les travaux encadrés (TE) satisfait également à plusieurs critères. Un exposé oral sur un mouvement littéraire comprend le critère de tâche (La présentation peut être individuelle ou collective), de support (logiciel informatique power point pour présenter le contenu et projeter des images ou des vidéos), d'outil (les moyens pour réaliser la recherche documentaire, à savoir : internet ou des ouvrages théoriques).

En définitive, un projet pédagogique s'articule autour d'un module composé de plusieurs séquences, sous-tendues par la logique de la cohérence, et qui se déclinent en activités ciblant des compétences. Nous clorons cette sous-partie par un schéma qui illustrera davantage la charpente organisationnelle de l'enseignement du français au secondaire qualifiant. Nous dresserons, ensuite, un tableau qui met en exergue le contenu des modules et leur progression.

Figure 2: Schéma du cadre organisationnel de l'enseignement du français au secondaire qualifiant

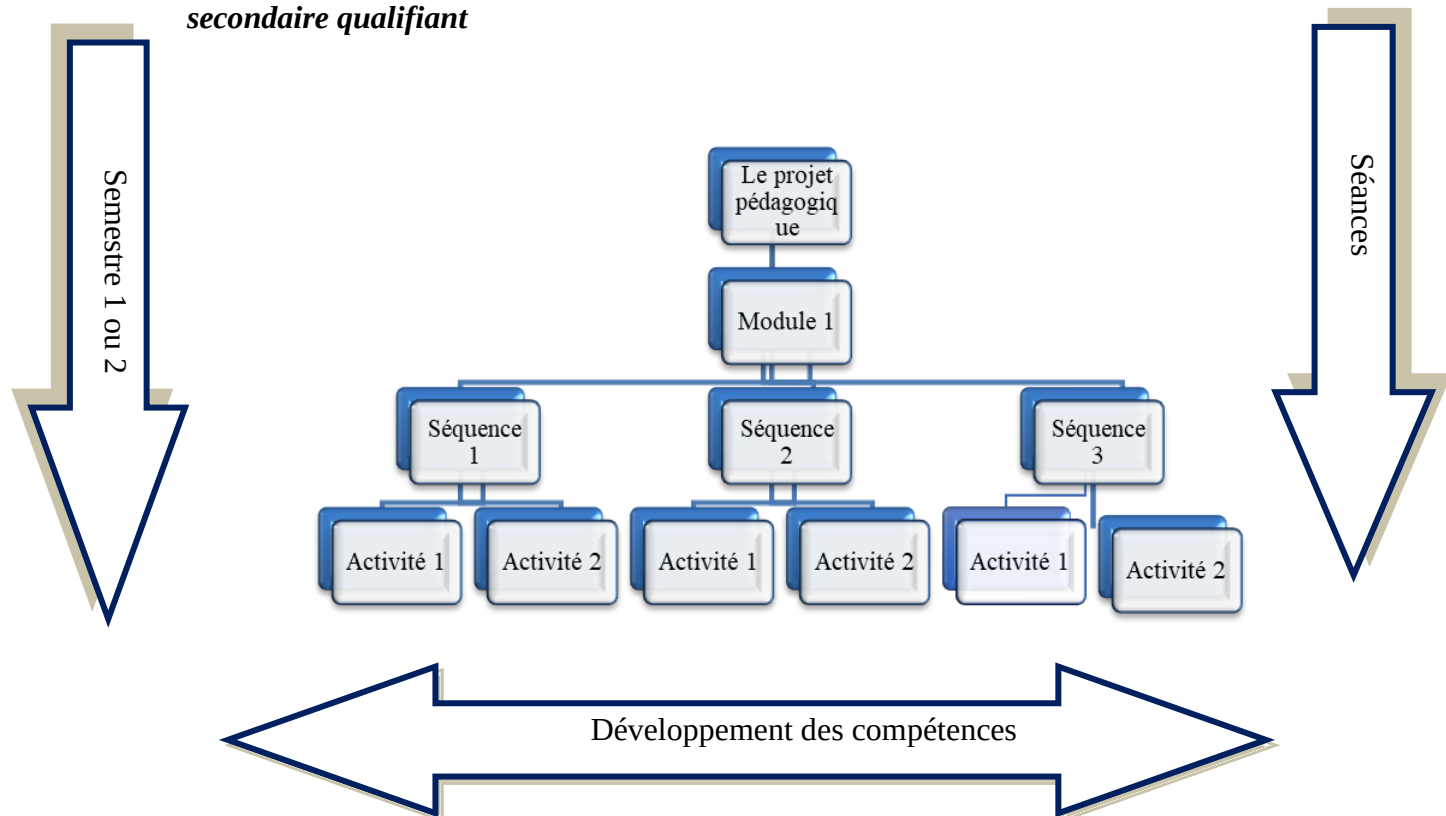


Tableau 3: Contenu des modules et leur progression

	Modules	Semestres
Tronc commun	Textes divers autour de la typologie textuelle (narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif)	1
	La nouvelle réaliste : Maupassant (<i>La ficelle</i> ou <i>Aux champs</i>) La poésie : une ode et une chanson	
	La nouvelle fantastique : Mérimée : <i>La vénéus d'Ille</i> ou Gautier : <i>Le chevalier double</i>	2
	Le théâtre : la comédie Molière : Le bourgeois gentilhomme La poésie libre (2 poèmes au moins)	
Première année du cycle du baccalauréat	Un roman autobiographique : <i>La boîte à merveilles</i> d'Ahmed Sefrioui	1
	Un roman à thèse : <i>Le dernier jour d'un condamné</i> de Victor Hugo	2
	Une tragédie : <i>Antigone</i> de Jean Anouilh	
Deuxième année du cycle du baccalauréat	Un conte philosophique : <i>Candide</i> de Voltaire	1
	Un roman maghrébin contemporain : <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i> de Mohammed Khairreddine	
	Un roman réaliste : <i>Le père Goriot</i> de Honoré de Balzac	2

3. Chapitre 3 : Les fondements théoriques de la didactique de la littérature

Les débats sur la littérature sont légion et ne font pas l'objet d'un consensus. Les essais de définition abondent dans plusieurs sens. Et c'est justement cette pléthore d'études sur l'objet « littérature » qui illustre davantage son caractère à la fois polymorphe et insaisissable. Dans l'introduction de son ouvrage *Fiction et Diction*, Genette exprime son incapacité à apporter une réponse exhaustive et satisfaisante à la question « qu'est-ce que la littérature ? ».

Si je craignais moins le ridicule, j'aurais pu gratifier cette étude d'un titre qui a déjà lourdement servi : « Qu'est-ce que la littérature ? » - Question à laquelle, on le sait, le texte illustre qu'elle intitule ne répond pas vraiment, ce qui est somme toute sage : à sottise question, point de réponse ; du coup, la vraie sagesse serait peut-être ne pas se la poser. (Genette, 1991, p. 11)

A rebours de Genette qui feint de ne pas tenter de définir la littérature par humilité et/ ou de crainte d'être taxé d'absurdité, nous nous attarderons sur cette question sans pour autant passer en revue toutes les définitions fournies par les courants des théories littéraires. Nous souscrivons totalement à l'avis des chercheurs qui estiment qu'il est malaisé de définir la littérature en raison de son statut ontologique. Nous admettons, certes, que leur posture est bien fondée du fait qu'ils ne souhaitent pas s'aventurer sur un terrain vague et enfermer la littérature dans un carcan définitoire. Toutefois, nous pensons qu'il serait intéressant d'examiner succinctement les perspectives dans lesquels les chercheurs en littérature se sont inscrits pour tenter d'en fournir quelques aspects définitoires. Pour ce faire, nous choisissons de porter notre intérêt sur les critères majeurs qui définissent la littérature, et qui sont de deux types : internes et externes. Ainsi, nous consacrerons ce chapitre aux fondements théoriques de la didactique de la littérature. Premièrement, nous essayerons d'étudier les définitions adoptées par les approches internes de la littérature. Nous nous pencherons sur trois approches : formaliste, référentielle et combinée. Deuxièmement, nous tenterons d'étudier le point de vue des approches externes, à savoir l'approche sociologique institutionnelle, intertextuelle et l'approche réceptionniste qui se décline à son tour en différentes perspectives que nous passerons en revue comme la perspective esthétique, sémiotique, dialogique et psychanalytique.

3.1.La littérature selon les approches internes

Sans vouloir étudier sur un axe diachronique l'usage du terme « littérature » et remonter à ses origines, il semble d'après certains chercheurs comme Dufays que celui-ci a été utilisé pour la première fois par l'abbé Charles Batteux puis par Madame de Staël qui l'employa pour parler des œuvres des écrivains des « Belles-Lettres ». Cependant, ce n'est qu'au XXème que l'étude théorique du fait littéraire se fait jour selon l'approche interne et l'approche externe. La première centre sa recherche sur la littérarité qu'elle attache intrinsèquement à l'univers textuel. Quant à la deuxième, elle déplace la focale vers le contexte de production du texte ainsi que vers la relation qui se tisse entre ce dernier et son récepteur qui est le lecteur.

3.1.1. L'approche formaliste

Les réflexions se rapportant à la littérature selon les approches internes ne peuvent faire l'impasse sur le concept de la littérarité. Celui-ci constitue le critère définitoire majeur de tout texte littéraire. Parmi les approches littéraires qui en ont fait leur objet d'étude, figure l'approche formaliste. Longtemps placée en première ligne, cette dernière a défini le texte littéraire à partir de ses propriétés intrinsèques. Comme nous l'avons souligné supra, quand il s'agit de définir la littérature, une grande incertitude se dessine, laquelle varie en fonction des courants et des tendances. Toutefois, les adeptes de l'approche formelle comme Roman Jakobson (1963) se sont attelés à définir la littérature à partir des indices formelles du texte qui demeure le socle de toute réflexion théorique sur le phénomène littéraire. Ayant placé sous son égide les cercles linguistiques de Moscou et ceux de Prague, c'est-à-dire les formalistes russes et les structuralistes tchèques, Jakobson a procédé à une comparaison méticuleuse de la langue poétique avec la langue quotidienne. Aussi a-t-il analysé les aspects syntaxiques, morphologiques, métriques et phoniques qui jalonnent un texte poétique et en a dégagé les lois de la littérarité. Par ailleurs, ses homologues tchèques ont mis en parallèle le langage poétique et le langage ordinaire ou scientifique. Leurs études ont fait ressortir que le premier relève de la connotation puisqu'il véhicule des informations qui admettent plusieurs interprétations et ne se cantonne pas au simple fait d'informer, tandis que le deuxième relève de la dénotation.

Si la littérarité est associée aux propriétés immanentes aux textes, elle l'est aussi à l'unicité. Pour Michel Riffaterre, « Le texte est toujours unique en son genre. Et c'est cette unicité est me semble-il, la définition la plus simple que nous puissions donner de la

littérarité » (Riffaterre, 1979a, p. 1). Ce qu'il entend dire par unicité, singularité du style qui est le fruit d'un travail personnel. Le style se démarque du langage courant par sa force esthétique.

A défaut de paramètres scientifiques exactes, le concept de littérarité reste malgré certaines définitions entouré d'un flou comme l'exprime Mounin :

Objet d'une hypothétique science de la littérature, elle se définit par la structure et la fonction propres au discours littéraire, ce qui implique la définition d'une non-littérarité. La littérarité serait à la littérature ce que la langue est à la parole chez Saussure, c'est-à-dire ce que toutes les œuvres de la littérature ont en commun, dans l'abstrait, comme système. (Mounin, 1974, p. 205-206)

L'usage du vocable « hypothétique » et le conditionnel présent « serait » laisse entendre que les contours de la littérarité ne peuvent être déterminés. Néanmoins, il nous semble que ce concept n'est pas flou ou hypothétique, mais se caractérise par une pluralité qui, à notre sens, est loin de faire fourvoyer le chercheur en littérature ou une personne lambda, férue de cette dernière, dans divers dédales théoriques. Nous estimons que les différentes définitions ont enrichi le débat sur le phénomène littéraire. C'est pourquoi, nous les assimilons à plusieurs affluents d'un grand confluent théorique qu'est la littérature.

A mentionner que l'approche formelle a été diffusée en France dans les années 60 par Todorov, Genette et Barthes, Greimas et d'autres. Dufays résume ses traits caractéristiques en trois points :

La mise en évidence du langage pour lui-même [...]
Le rapport étroit avec certaines conventions et d'autres textes de la tradition littéraire. En arrière-fond du texte littéraire, il y aurait, tapi dans l'ombre, un réseau « transtextuel » (Genette) fait de types et de genres (architexte) et de textes antérieurs (intertextes et hypotextes) [...]
L'intégration compositionnelle des éléments et des matériaux du texte. Rien, dans un texte littéraire, n'est insignifiant ; tout fait sens, participe d'une composition d'ensemble dont il faut rechercher le principe. Les éléments formels, loin d'être gratuits, produiraient toujours des effets sémantiques et thématiques hautement signifiants, [...]. (Dufays et al., 2005, p. 76)

Nous pouvons déduire que l'usage du langage selon l'approche formaliste est fondé sur trois principes majeurs : le rapport interne avec le texte, sa poéticité, le rapport intertextuel et l'influence de la forme sur le sens. Ayant été longtemps sur le devant de la scène, cette approche a été mise sur la sellette à cause de son intérêt excessif à l'égard du langage au détriment du sens car l'effet littérature ne repose pas uniquement sur les indices

formels. Ceux-ci peuvent concourir en grande partie à le créer, mais il n'en est pas, tout au moins, le seul garant.

3.1.2. L'approche référentielle

Dufays qualifie de référentielle la conception de la littérature qui a été développée en parallèle avec la conception formaliste par Auerbach, Hamburger et Smith (Dufays et al., 2005, p. 77). Cette approche a pour point de départ la réalité. Autrement dit, la littérature entretient une relation avec la réalité. Elle est une expérience fictive d'une réalité possible. Les propos de Dufays corroborent notre idée :

En contrepoint de la conception formaliste, des chercheurs comme Auerbach, Hamburger ou Smith ont développé, dans la lignée de la Poétique d'Aristote, une approche de la littérature qu'on peut qualifier de référentielle ou de thématique, fondée sur l'analyse du rapport particulier que la littérature entretient avec le réel. La littérature est ici définie comme une expérience de réalité fictive, ou plus exactement de réalité possible, qui peut mettre en œuvre aussi bien des fictions que des réalités historiques ou psychologiques : elle constituerait un type particulier de mimésis, qui porterait non pas sur des personnages et des événements, mais sur des discours et des actes de langage « sérieux »- l'auteur ferait semblant d'exposer des faits réels, alors qu'il les fabrique (Smith)-, ou bien un acte de langage spécifique qui se distinguerait des autres par son pouvoir de présenter un monde (Hamburger). (Dufays et al., 2005, p. 77)

Donc, d'après cette approche, la littérarité d'un texte se définit par le rapport que la littérature tisse avec le monde réel et le met en exergue.

3.1.3. L'approche combinée

Si l'approche formelle s'appuie sur les caractéristiques formelles d'un texte pour définir la littérarité, et l'approche référentielle sur le rapport étroit entre littérature et réalité, l'approche combinée concilie les diverses caractéristiques complémentaires de la littérature. La spécificité du littéraire réside dans son caractère œcuménique. La littérarité est définie à partir d'une fusion de plusieurs modes de traitement du phénomène littéraire qui sont complémentaires :

Une telle approche « œcuménique » a notamment été proposée par Thomas Aron, qui caractérise la littérarité par trois traits complémentaires : « l'attention portée au pouvoir référentiel du texte, à l'intégralité de sa « surface » et au « jeu » par lequel il mobilise l'affectivité. (Dufays et al., 2005, p. 77)

Notons que les dénominations de ces approches ont été attribuées par Dufays. Ces appellations sont la résultante d'une catégorisation personnelle des théories de la littérature, dont les conceptions demeurent sujettes à débat. En effet, « la plupart des définitions prennent la précaution de préciser qu'il s'agit-là d'une définition partielle, provisoire, opératoire, qui ne prétend pas clore le débat sur ce qu'est la littérature ». (Daunay, 2007a, p. 153)

C'est ainsi que dans la partie qui suit, nous verrons la définition de la littérature à partir du point de vue des conceptions externes dont quelques-unes sont nées en réaction aux approches internes. Les adeptes de ces dernières se sont agglutinés autour de la forme ou de la littérarité immanente au texte au détriment d'autres éléments qui sont également importants. C'est pour cette raison que les partisans des approches externes ont pris leur contrepied.

3.2. La littérature selon les approches externes

Si les approches internes ont défini la littérature à partir des propriétés intrinsèques du texte, les approches externes l'ont définie en se basant sur des critères externes qui font écho aux contextes de réception et de production des textes. Nous développerons dans cette partie les idées de certains chercheurs qui s'inscrivent dans ces approches.

3.2.1. L'approche sociologique institutionnelle

L'approche du sociologue Bourdieu que l'on peut qualifier de conditionnaliste, étant donné qu'elle associe le texte aux conditions de son émergence et son couronnement sur la scène littéraire, définit la littérarité d'une œuvre à partir des institutions littéraires qui décernent des prix et constituent des instances de légitimation. Ainsi, n'est littéraire que ce qui est validé et reconnu par le gardien du temple littéraire. Ce qui, à notre avis, est susceptible d'expliquer la réticence des enseignants face aux œuvres modernes qui n'ont pas été encore soumises à l'examen des instances de validation ou qui ont prêté le flanc à plusieurs critiques. La littérature ne dépend pas uniquement de son auteur. En d'autres mots, une œuvre est certes le produit d'un créateur, mais elle est tributaire du milieu social où elle se fait jour et s'exerce. Bourdieu désigne ce milieu par le champ littéraire, c'est-à-dire un système structuré et composé de deux sphères différentes : la littérature de masse qui fait partie de la large production et la littérature classique ou consacrée que l'on peut classer dans la catégorie de la production restreinte. Dans ce sens, la littérature passe d'un

effet de lecture à un effet de champ, une valeur relative et fluctuante. Elle change en fonction du positionnement des agents influents à savoir : les auteurs, les jurys, les critiques et les éditeurs. C'est pour cette raison que l'institution littéraire fait office d'un instrument idéologique. Les propos de Dufays illustrent notre bref aperçu sur le champ littéraire :

Si elle ouvre le champ du littéraire à l'extériorité du texte, l'approche lectorale individuelle peut se voir reprocher de laisser dans l'ombre le cadre socio-économique de la lecture, les valeurs symboliques liées au nom de l'auteur, à l'éditeur, à la collection, au type de couverture, au prix du livre, au discours critique le concernant, bref, un ensemble de données qui relèvent de ce que Bourdieu a appelé l'institution littéraire. Lorsqu'on étudie les rapports qu'elle entretient avec les éléments institutionnels, la littérature cesse d'être un effet de lecture individuel pour devenir un effet de champ, une valeur relative qui évolue en fonction des positions que prennent les agents occupant une place dominante dans le champ, c'est-à-dire pour notre époque, les critiques, les grands éditeurs, les membres des académies et des jurys littéraires et les auteurs reconnus. (Dufays et al., 2005, p. 79)

Il convient de souligner que cette approche a été prégnante dans les pays francophones. Mais elle a été rivalisée par une autre approche qualifiée de polysystémique dans la mesure où elle « entend relier l'étude du fait littéraire à l'ensemble des codes, non seulement institutionnels, mais aussi génériques, linguistiques, culturels qui interviennent dans la constitution de ses effets » (Dufays et al., 2005, p. 79). Par ailleurs, elle a été concurrencée par l'approche intertextuelle.

3.2.2. L'approche intertextuelle

Si la littérarité d'un texte dans l'approche institutionnelle est jugée à l'aune de son appartenance au panthéon littéraire, elle est perçue différemment dans l'approche intertextuelle qui se veut une conception externe de l'étude de l'œuvre littéraire et de ses spécificités. Toute création ou tout discours ne se fait pas *ex nihilo*. Toute création est *ex materia*. Elle se fait à partir d'un substrat préexistant. Cela dit, un texte n'existe pas en dehors d'un autre tissu de textes. Son auteur lui donne naissance consciemment ou inconsciemment à partir d'une mosaïque de discours antérieurs qui s'interpénètrent. Autrement dit, tout texte entre communication ou dialogue avec un autre texte. Dans ce sens, Kristeva affirme que :

Le mot (le texte) est un croisement de mots (de textes) où on lit au moins un autre mot (texte). Chez Bakhtine d'ailleurs, ces deux axes, qu'il appelle respectivement dialogue et ambivalence, ne sont pas clairement distingués. Mais ce manque de rigueur est plutôt une découverte que

Bakhtine est le premier à introduire dans la théorie littéraire : tout texte se construit comme mosaïque de citation, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité, et le langage poétique se lit au moins, comme double. (Kristeva, 1969, p. 84-85)

Le travail de Kristeva sur l'intertextualité trouve ses origines chez Mikhaïl Bakhtine qui a introduit le principe de dialogisme. Ce dernier considérait le roman comme « un système dialogique d'images, de langues, de styles, de consciences concrètes inséparables du langage » (Todorov, 2013, p. 103)

Nous pouvons dire que l'intertextualité est un ensemble de traces antérieures qui se cristallisent autour d'un nouveau texte. Elle est le fruit d'un travail de réappropriation de références culturelles que l'auteur met en dialogue intentionnellement ou inintentionnellement. En effet, avant de consigner ses pensées sur le papier, l'auteur s'est d'ores et déjà abreuvé de plusieurs sources qui ne sont pas nécessairement du même acabit. Son discours est pétri de différentes références antérieures. Il peut même procéder à une mimésis délibérée des travaux de ses prédécesseurs. C'est le cas des auteurs classiques qui se sont attachés à emprunter leur matière des œuvres de l'antiquité gréco-latine. Ainsi, on forge un texte à partir de plusieurs matériaux préalables comme les citations, les réminiscences, les imitations conscientes ou inconscientes. Ces matériaux entretiennent entre eux un rapport de contiguïté. Les propos de Barthes illustrent notre idée :

Le texte redistribue la langue (il est le champ de cette redistribution). L'une des voies de cette déconstruction-reconstruction est de permuter des textes, des lambeaux de textes qui ont existé ou existent autour du texte considéré, et finalement en lui : tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, redistribués en lui des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc., car il y a toujours du langage avant le texte et autour de lui. L'intertextualité, condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences ; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets. (Barthes, 1973).

Dans ce passage, Barthes parle de l'intertexte. Il considère qu'il est un concept primordial dans la théorie de la littérature. Il est même le gage de la productivité d'un texte. En effet, il fournit matière à l'écrivain qui s'en nourrit pour accoucher de ses idées.

A partir des définitions fournies par les chercheurs en littérature, nous pouvons déduire que l'intertextualité est placée du côté de l'auteur. En d'autres termes, elle est associée à l'auteur et à sa création qui est le fruit d'une conjonction de textes et de références qui s'entrelacent. Toutefois, nous tenons à préciser que si un texte n'existe pas en dehors d'un autre, l'intertextualité n'existe pas en dehors d'un lecteur. Telle est l'idée développée par Riffaterre. Celui-ci a eu le mérite de mettre en évidence le rôle du lecteur dans la reconnaissance de l'intertextualité. Il a même établi une distinction entre intertexte et intertextualité :

L'intertextualité est la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédée ou suivie. Ces autres œuvres constituent l'intertexte de la première : [...] Ainsi compris, l'intertexte varie selon le lecteur: les passages que celui-ci réunit dans sa mémoire, les rapprochements qu'il fait, lui sont dictés par l'accident d'une culture plus ou moins profonde plutôt que par la lettre du texte.(Riffaterre, 1980, p. 4-5)

Nous pouvons constater que l'intertextualité est inhérente au lecteur qui l'identifie en piochant dans sa bibliothèque intérieure. Cependant, les parallélismes que le lecteur établit et les passages de textes antérieurs auxquels il fait appel en puisant dans sa mémoire ne lui sont pas, à notre avis, dictés accidentellement par sa culture, mais par « la lettre du texte ». Si un lecteur opère des rapprochements entre plusieurs textes ou des réminiscences par exemple, c'est parce que le texte recèle un élément incontournable qui l'oriente. Dans ce sens, Riffaterre distingue l'intertextualité aléatoire de l'intertextualité obligatoire. La première est dictée par la culture du lecteur. Elle est mobile. Son omission accidentelle n'influe pas sur la compréhension ou sur le sens. La deuxième est inévitable et immuable « parce que l'intertexte laisse dans le texte une trace indélébile, une constante formelle qui joue le rôle d'un impératif de lecture, et gouverne le déchiffrement du message ». (1980, p. 5)

La trace incontournable que le texte conserve est une agrammaticalité ; une difficulté, ou une zone d'ombre le lecteur côtoie au cours de la lecture. Le repérage de cette anomalie est tributaire du lecteur qui doit être averti, car une agrammaticalité non résolue mène inévitablement à une lecture handicapée : « [...] ce sera une pratique de l'incohérence, un exercice de décodage proche de la fatrasie, la perception d'une séquence linéaire, de phrases successives plutôt que d'un texte ».(Riffaterre, 1979b, p. 128)

En somme, l'intertextualité revêt deux sens différents : un rapport dialogique entre les textes établi de façon délibérée ou non délibérée par les auteurs et une perception du lecteur de ce rapport qui dépend de sa culture et de la programmation textuelle. Les deux conceptions auctoriale/culturelle ou réceptionniste contribuent à l'enrichissement du débat sur la littérature et à l'élargissement des horizons de la théorie littéraire qui a connu un changement de paradigme avec l'avènement du lecteur et son couronnement.

3.2.3. L'approche réceptionniste : un changement de paradigme

La forme et la poéticité du texte ont longtemps volé la vedette à tout autre élément qui pourrait concourir à définir la littérature. Les théoriciens de la littérature se sont repliés sur les éléments immanents aux textes et ont adopté des critères définitoires uniquement internes. C'est ainsi que le lecteur et son rôle dans l'activation du sens du texte ont été occultés par les approches internes. Toutefois, les théories réceptionnistes l'ont placé en tête du peloton en tant qu'agent incontournable qui a contribué à donner un nouveau souffle au texte littéraire. L'approche réceptionniste qui a fait triompher le lecteur et changer les paradigmes d'étude de la littérature s'inscrit dans plusieurs perspectives. Nous nous arrêterons dans cette partie sur quatre voies définitoires.

3.2.3.1. La perspective esthétique

Ayant émergé dans les années soixante-dix, les théories de la réception notamment celles de Jauss et de Iser ont eu pour vocation de faire triompher le lecteur en prenant le contre-pied des conceptions internes de l'étude des textes littéraires. Elles se sont attelées à démontrer le lien étroit entre le texte et le lecteur. Ce dernier y a occupé une place de choix étant donné que son activité coopérative contribuait à faire acquérir au texte ses lettres de noblesse.

Dans la perspective esthétique, la lecture est une activité inventive. Elle est coopération entre le texte et le lecteur. Le texte se prête à plusieurs interprétations. Il contient plusieurs « possibles significatifs », des blancs que les lecteurs comblent. Toutefois, sa lecture est limitée par certaines contraintes, des éléments extratextuels et paratextuels qui orientent le lecteur et réduisent les dérives interprétatives comme les avant-propos et les préfaces.

Dans le même esprit, Iser a étudié « l'effet du texte », les marges de liberté qu'il laisse au lecteur ainsi que les contraintes auxquelles il l'expose. Iser distingue deux éléments permettant d'activer le sens du texte et qui entretiennent en permanence des liens

d'échange réciproque : l'horizon d'attente littéraire et l'horizon d'attente social. « [C'est] l'effet produit par l'œuvre, qui est fonction de l'œuvre elle-même, et la réception, qui est déterminée par le destinataire de l'œuvre » (Iser, 1985, p. 259). Le premier élément est inscrit dans un « horizon d'attente littéraire » qui est celui de l'œuvre. Cette dernière dépend d'un courant esthétique, de sa structure et d'un genre. Quant au deuxième qui est la réception de l'œuvre, elle est inscrite dans « un horizon d'attente social » qui renvoie à l'époque et au contexte social où vit le lecteur, de la vision du monde qu'il a. C'est donc la conjonction des deux horizons qui permet l'élaboration du sens du texte et son interprétation, qui est selon Eco, limitée par son intention.

La concrétisation d'une œuvre ne peut se réaliser sans la conjonction de l'horizon d'attente littéraire qui est l'effet et l'horizon d'attente social qui est la réception :

Une analyse de l'expérience esthétique du lecteur ou d'une collectivité de lecteurs, présente ou passée doit considérer les deux éléments constitutifs de la concrétisation du sens -l'effet produit par l'œuvre qui est fonction de l'œuvre elle-même et la réception, qui est déterminée par le destinataire de l'œuvre- et comprendre la relation entre texte et lecteur comme un procès établissant un rapport entre deux horizons ou opérant leur fusion. (Jauss, 1978, p. 284)

Par ailleurs, l'actualisation du sens d'un texte se fait par le biais de la mise en relation de l'horizon d'attente du texte et celui du lecteur. Ce dernier reconstruit l'horizon littéraire en s'appuyant sur les présupposés littéraires qu'implique le texte ainsi que sur sa propre appréhension du monde, son histoire personnelle et ses expériences de la vie sociale.

L'horizon d'attente est un système de références et de normes auxquelles se plie le lecteur pour apprécier une œuvre. Ces dernières le prédisposent à sa réception. Jauss définit l'horizon d'attente comme :

[Un]système de référence objectivement formulable qui pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne. (Jauss, 1978, p. 54)

L'horizon d'attente s'apparente à un code ou à des règles de jeu dont le lecteur se sert pour aborder une œuvre. Il renvoie même à d'autres notions comme l'intertextualité qui, comme nous l'avons souligné dans la partie précédente, part du principe que les textes

s'interpénètrent, se font les échos les uns des autres et s'inscrivent dans une mosaïque de références culturelles dont la connaissance conditionne la réception de l'œuvre. Autrement dit, les références antérieures dont regorge un texte, le genre ou le type auquel il appartient, la manière dont l'auteur écrit, balisent le chemin de sa réception.

A l'opposé de la notion d'horizon d'attente, une autre notion a émergé dans le champ de l'esthétique de la réception : « l'écart esthétique ». Jauss le définit comme « la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon » (1978, p. 58). La notion d'écart esthétique revêt une importance cruciale dans la mesure où elle explique la réception d'une nouvelle œuvre par le public :

L'écart esthétique (celui qui sépare une œuvre des précédentes, par telle modification de la stratégie poétique intertextuelle, générique.) est du côté de l'auteur, l'étalon de l'innovation et du côté du lecteur, celui de la compréhension ou de refus de cette nouveauté. (Piegay-Gros, 2002, p. 232)

Du côté de l'auteur, l'écart esthétique est une preuve de son esprit novateur. En effet, l'auteur s'évertue à apporter du nouveau en brisant les codes esthétiques. Autrement dit, il fait preuve d'anticonformisme et prend le risque d'être mis à l'index ou de s'attirer les foudres des récepteurs du fait qu'il a choisi d'aller à contre-courant des normes et de ne pas conforter ces derniers dans leurs habitudes de lecture. Du côté du lecteur, l'écart esthétique est soit apprécié, soit rejeté vu qu'il est déconcertant. S'il augmente, l'œuvre ne remporte pas les suffrages parce qu'elle ne comble pas les besoins et les attentes des récepteurs. Jauss affirme dans ce sens que l'écart esthétique :

satisfait le désir de voir le beau reproduit sous des formes familières, confirme la sensibilité dans ses habitudes, sanctionne les vœux du public, lui sert du « sensationnel » sous la forme d'expériences étrangères à la vie quotidienne convenablement apprêtées, ou encore soulève des problèmes moraux mais seulement pour les « résoudre » dans le sens le plus édifiant, comme autant de questions dont la réponse est connue d'avance. (Jauss, 1978, p. 59)

Il est notable que l'appréciation d'une nouvelle œuvre dépend du goût des récepteurs qui le cultivent et le changent au gré du temps. L'acceptation d'une œuvre novatrice peut être progressive, et ce, en fonction du public et de l'horizon d'attente, qui à son tour s'instaure progressivement et infléchit les habitudes des récepteurs à telle enseigne qu'ils l'incorporent et le normalisent. Ainsi, l'accueil d'une nouvelle œuvre dépend de la

variable temps, qui fait que de nouvelles habitudes s'installent et d'autres disparaissent, et laisse poindre de nouvelles normes esthétiques qui s'imposent aux lecteurs. Ces normes sont au départ des écarts qui ont été rejetés. Cette idée est davantage illustrée par les réceptions diamétralement opposées de *Madame Bovary*, œuvre de Flaubert et de *Fanny*, œuvre de Ernest Feydeau. La première a été fustigée et rejetée par le public du fait que l'auteur a eu recours au style indirect libre. Quant à la deuxième, elle a eu un franc succès étant donné qu'elle se pliait aux exigences esthétiques de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. L'emploi du style indirect libre et le recours à la narration impersonnelle par Flaubert est une rupture des normes littéraires et romanesques de l'époque. Les lecteurs les ont mal accueillis vu qu'ils les ont fait sombrer dans l'incertitude vis-à-vis des pensées des personnages. Pris dans les rets de ce sentiment, les lecteurs ont discrédité l'œuvre de Flaubert qui lui a valu un procès d'outrage aux bonnes mœurs et à la moralité publique et religieuse.

C'est par le rejet des normes que les goûts se transforment. L'écart esthétique d'une œuvre crée une rupture avec les horizons d'attente familiers et participe à faire découvrir aux lecteurs de nouvelles expériences de lecture et à les libérer du carcan de leurs préjugés. Ces derniers découvrent de nouveaux horizons contre lesquels ils se sont longtemps érigés et face auxquels ils ont adopté une attitude de récalcitrance, mais qu'ils finissent par intérioriser et accueillir positivement.

L'esthétique de la réception a renouvelé les attentes des lecteurs et contribué, par conséquent, à renouveler l'histoire littéraire qui « peut être lue comme une succession d'« horizons d'attentes », une suite de désaccords, d'ajustements et de réajustements ».(Pageaux, 1994, p. 50)

Il convient de souligner qu'à l'instar de Jauss, Iser a étudié l'effet d'une œuvre et sa réception en considérant les deux comme les piliers de l'esthétique de la réception. Iser distingue la théorie de l'effet, qui est inscrite dans le texte, de la théorie de la réception qui renvoie au statut historique du lecteur et sa réaction vis-à-vis du texte. Cela dit, l'expérience de lecture selon Iser dépend de deux paramètres : le premier qui est ancré dans le texte et déterminé par lui et le deuxième qui est propre à chaque lecteur et à sa vision de l'univers :

L'œuvre littéraire a deux pôles : le pôle artistique et le pôle esthétique. Le pôle artistique se réfère au texte produit par l'auteur tandis que le pôle esthétique se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur.(Iser, 1985, p. 48)

En somme, l'expérience de lecture a lieu à partir de la conjugaison de deux dimensions : celle inscrite dans le texte et celle qui dépend du lecteur, à savoir sa propre vision du monde qui elle aussi est le fruit de ses expériences personnelles et de sa situation historique. L'interpénétration de ces deux dimensions permet de créer une relation dynamique entre le texte et le lecteur.

3.2.3.2. La perspective sémiotique

Dans la lignée de l'esthétique de la réception, Eco a développé une théorie de la coopération textuelle qui l'a inscrite dans une perspective sémiotique. Selon Eco, le sens du texte trouve son origine dans trois intentions :

- L'intention de l'auteur (*intentio auctoris*) : la volonté de l'auteur de sélectionner ses thèmes, ses idées, les stéréotypes qu'il souhaite reprendre ainsi que les traquenards dans lesquels il veut faire tomber le lecteur. Cependant, le sens lui échappe quelque part et c'est au lecteur de le construire et de colmater les brèches de l'œuvre. Dès que l'acte de la création s'achève, il ne peut plus y avoir une mainmise sur le destin de son opus. Ainsi, apparaît le lecteur qui le prend en main ;
- L'intention du lecteur (*intentio lectoris*) : le lecteur puise dans ses connaissances antérieures et dans sa vision du monde pour interpréter le texte. Toutefois, l'interprétation dépend non seulement de sa bibliothèque intérieure, mais de toute une communauté de lecteurs qui marque sa présence et appuie les sens d'un texte par son intersubjectivité ;
- L'intention de l'œuvre (*intentio operis*) : c'est les significations liées à la structure du texte qui ne laisse pas déborder l'interprétation. Car le lecteur n'est pas totalement libre de fournir des interprétations à sa guise. Elles sont limitées par le droit du texte.

Dans ce sens, le lecteur doit respecter les droits du texte et se plier à ses exigences, car « les interprétations que le lecteur attribue à la fabula ne dépendent pas d'une décision arbitraire » (Eco, 1992, p. 142). Ces interprétations restent en quelque sorte

« fidèles » à la fabula véhiculée par le texte, une fidélité qui peut être assurée, entre autres, par des lois sémantiques.

La lecture dans la conception de Eco revêt une dimension coopérative et interactive. Bien que l'histoire racontée ou ce que Eco appelle « la fabula globale » soit conçue par son auteur comme achevée, elle se présente au Lecteur Modèle comme inachevée ou « en devenir », elle demeure en perpétuelle actualisation. De ce fait, l'acte de la lecture parachève la construction du sens.

Parmi les atouts de la théorie de la coopération textuelle, la réalisation d'une distinction entre le lecteur empirique et le lecteur modèle. Le premier est tout récepteur en chair et en os ; c'est un sujet concret contrairement au deuxième qui est prévu et construit par le texte :

C'est le lecteur idéal qui répondrait correctement (c'est-à-dire conformément aux vœux de l'auteur) à toutes les sollicitations- explicites et implicites- d'un texte donné. Parmi les « réponses » que le texte sollicite chez son lecteur peuvent très bien figurer des hypothèses fautives. (Jouve, 1993, p. 31)

C'est un lecteur dont la fonction est de colmater les brèches textuelles et de les actualiser en recourant à sa propre encyclopédie. Toutefois, il ne porte pas la bonne parole. Autrement dit, il ne détient pas la seule bonne interprétation. Le lecteur modèle est un « ensemble de conditions de succès ou de bonheur (*felicity conditions*), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel. » (Eco, 1985, p. 80)

Notons que le lecteur modèle¹¹ tout comme l'auteur est considéré par Eco comme une stratégie textuelle *Lector in Fabula*. Il active le sens d'un texte en se pliant à certaines règles de coopération textuelle. Dans son ouvrage *Lector in Fabula*, Eco traite des niveaux de coopération que le lecteur doit respecter pour construire le sens de la fabula. Ainsi, le lecteur modèle ne peut se cantonner aux structures discursives pour actualiser un texte.

Il va sans dire que le lecteur doit recourir aux règles linguistiques et les appliquer aux expressions en vue de les transformer par la suite à un contenu. Mais dans le cas d'une énonciation verbale, le lecteur n'a pas besoin de recourir à des règles linguistiques parce

¹¹ Nous pouvons souligner dans le même ordre d'idées que d'autres chercheurs ont travaillé sur le récepteur idéal qui est désigné chez Eco par « lecteur modèle » et chez Iser par « lecteur implicite ». Ce type de récepteur qui est supposé par le texte est pour Lintvelt est « le lecteur abstrait » : « Le lecteur abstrait fonctionne comme une image du destinataire présupposé et postulé par l'œuvre littéraire et d'autre part comme image du récepteur idéal, capable d'en concrétiser le sens total dans une lecture active » (1981, p. 18)

qu'il a des informations extralinguistiques sur la nature de l'acte que le locuteur effectue. Par exemple, il n'a pas besoin d'interpréter linguistiquement l'expression « je t'ordonne de. » pour savoir qu'il reçoit un ordre. Plusieurs éléments entrent en ligne de compte pour le dévoiler telle la condition sociale ou les actes non-verbaux (geste de locuteur, tonalité). Cependant, quand le lecteur se trouve devant un texte écrit qui suppose l'absence de l'émetteur, il est dépourvu d'informations extralinguistiques à même de lui montrer la voie à suivre pour actualiser le texte. Dans ce cas, la formation des hypothèses de lecture est tributaire des autres niveaux de coopération textuelle. Le lecteur doit non seulement recourir aux règles de la langue pour actualiser les structures discursives, mais aussi à sa compétence encyclopédique. En effet, il doit faire appel à un dictionnaire de base pour attribuer un sens aux lexèmes et en procédant à un amalgame sémantique et syntaxique et en employant les lois d'implication. A titre d'illustration, du lexème « princesse » il retiendra que c'est « une entité syntaxiquement singulière et sémantiquement « humaine et animée » (Eco, 1985, p. 87). De plus, il doit faire appel aux règles de coréférence pour lever l'équivoque sur les expressions anaphoriques et déictiques. Par exemple, si la phrase (elle était belle) suit la phrase concernant (Blanche neige), le lecteur saura faire le lien entre le nom propre et le pronom personnel qui fait écho au sujet féminin de la phrase. Par ailleurs, le lecteur doit actualiser les sélections contextuelles et circonstancielles, c'est-à-dire qu'il doit lire le texte à partir de l'intertexte propice à l'aider à comprendre un lexème dans un contexte donné.

L'hyper codage rhétorique et stylistique entre en ligne de compte pour actualiser un texte. Le lecteur, en effet, est en mesure d'avoir des connaissances sur les expressions figurées qui sont ancrées dans la tradition rhétorique et qui lui permettront de déployer des efforts inférentiels. Par exemple, en lisant l'expression (il était une fois) il sera amené à déduire que les événements se situent dans une époque historique non déterminée et que le destinataire raconte une histoire imaginaire pour distraire. En ce qui a trait aux inférences, le lecteur les effectue selon les scénarios communs. Autrement dit, ce dernier fait des déductions en fonction des situations stéréotypes de sa culture sociale. Eco illustre cette idée en donnant l'exemple de la main levée par Raoul. Le geste du personnage revêt une signification selon le topic « dispute ». Le lecteur infère que ce dernier lève sa main pour frapper son épouse. La déduction est ainsi autorisée par la représentation pré discursive du geste de Raoul. En d'autres termes, elle est « autorisée par un scénario pré établi [défini] comme « dispute violente ».(Eco, 1985, p. 95)

Outre les scénarios communs qui permettent au lecteur d'actualiser un texte, Eco met en évidence l'importance de la compétence intertextuelle, d'où la notion de scénario intertextuel qui est comparée au topos rhétorique. Il affirme qu'elle est indispensable dans l'expérience de la lecture et qu'elle diffère d'une personne à l'autre. Contrairement au scénario commun dont la plupart des membres de la culture à laquelle appartient le lecteur disposent, le scénario intertextuel est l'apanage d'une élite qui a une culture donnée. D'où la différence entre des lecteurs à même de faire des prévisions vu qu'ils ont suffisamment de scénarios intertextuels et d'autres qui ne l'ont pas.

Enfin, Eco souligne le dernier niveau de coopération intertextuelle qui est l'hypercodage idéologique, lequel fait partie intégrante de l'encyclopédie du lecteur. En effet, chaque lecteur aborde un texte à partir d'une perspective idéologique. Ainsi, inconsciemment, sa compétence idéologique intervient dans le processus de l'actualisation du texte.

En somme, nous pouvons déduire que l'auteur modèle est une stratégie textuelle que le lecteur actualise en se référant aux structures discursives. Cependant, ce dernier ne peut être confiné dans ces dernières. Il doit indubitablement recourir à d'autres moyens et activer d'autres compétences en vue d'actualiser un texte dans son contenu potentiel. Avant de traiter brièvement de la perspective dialogique, nous nous proposons de résumer les niveaux de coopération textuelle dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4: Les niveaux de coopération textuelle

	Niveaux de coopération interprétative	Définition
1	Le dictionnaire de base	Identification des bases sémantiques des expressions
2	Les règles de coréférence	Désambiguïsation des expressions anaphoriques et déictiques
3	Les sélections contextuelles et circonstanciées	Prise en considération du contexte et des circonstances de l'énonciation d'un énoncé
4	Hypercodage stylistique et rhétorique	Interprétation des expressions figées léguées par la tradition rhétorique
5	Scénarios communs	Repérage des situations stéréotypées spécifiques à une culture ou société donnée
6	Scénarios intertextuels	Lecture d'un texte à partir d'autres textes
7	Hypercodage idéologique	Lecture d'un texte à partir d'une perspective idéologique dont le lecteur est conscient ou pas

3.2.3.3. La perspective dialogique

Selon Charles (1977), la lecture est un jeu entre la liberté du lecteur et les contraintes que lui impose le texte. Cette théorie de la liberté sous contrainte considère que le texte est indissociable du lecteur contrairement aux théories qui la précèdent. Celles-ci ont estimé que le lecteur est l'effet du texte, son implicite et le texte est l'effet du lecteur. Ils ont ainsi dissocié l'un de l'autre. Pour Charles, les deux font partie d'un grand ensemble qui est l'acte de lecture ou plutôt « l'effet littérature ». L'approche de Charles est dialogique étant donné qu'il y a une relation entre texte et lecteur. L'un va vers l'autre.

3.2.3.4. La perspective psychanalytique

Perçu sous un angle psychanalytique, la lecture est envisagée comme un jeu par Picard (1986). Elle oscille entre le fantasmatique et le réel. Elle est certes truffée d'indéterminations, mais elle est soumise à certaines règles que le lecteur est censé maîtriser pour mener à bien le jeu. Aucunement semblable à la lecture ordinaire, la lecture littéraire est composée de trois instances :

- Le lu : qui s'abandonne à ses fantasmes, c'est l'inconscient du lecteur ;
- Le liseur : qui ne se laisse pas aller au gré de ses rêves et donc se contrôle, il est l'instance qui garde un contact avec le monde extérieur en tenant le livre entre ses mains ;
- Le lectant : c'est l'instance critique qui porte un intérêt sur la complexité de l'œuvre. Il adopte une posture de distanciation vis-à-vis du texte et auquel il incombe de « rendre opératoire la lecture des textes littéraires en mettant à l'épreuve la cohérence textuelle, en liant différentes séquences, en retenant les meilleures liaisons » (Picard, 1986, p. 183). Le lectant est le lecteur critique qui respecte les règles du jeu et les potentialités du sens du texte. Il s'inscrit en faux contre le lecteur boulimique qui lit sans relâche. Ce lecteur assoiffé croit s'emparer du texte alors que c'est le texte qui le tient sous sa coupe. Dans ce cas-là, ce dernier ne joue pas, il est l'objet d'un jeu. Par ailleurs, le lectant est aux antipodes du lecteur narcissique qui transforme le texte en un espace d'identification :

Croyant que l'œuvre lui renvoie une image de lui-même, il découpe des séquences et les organise d'une manière que le texte ne supporte pas nécessairement. Pour ce lecteur-là, le texte n'est qu'alibi, prétexte à une « utilisation » personnelle. (J.-P. Mercier, 2010, p. 183)

Picard a taxé les théories de réception de formalisme et leur fait grief d'avoir réduit le lecteur à « un lecteur fantôme », « désincarné » ou abstrait qui joue le rôle de déchiffreur automatique inscrit dans le texte qui le décode à partir des directives du texte et de ses lieux d'incertitude.

Pour conclure cette partie sur la littérature dans les approches externes, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- Les théories de la lecture se sont intéressées à la relation interactionnelle entre le texte et le lecteur. Elles sont allées au-delà du texte pour comprendre comment le lecteur concrétise son sens ;
- Les types de lecteurs cités plus haut sont inscrits de façon objective dans le texte et reposent sur l'idée selon laquelle le texte à travers ses structures et ses directives programme un parcours de lecture au lecteur et lui assigne un rôle. Cependant, nous estimons que les lecteurs théoriques ne sont pas aussi objectifs que l'on peut penser d'où la difficulté de distinguer l'interprétation critique qui est personnelle de la coopération interprétative qui est planifiée par le texte.
- Le lecteur modèle supposé par le texte n'est qu'une hypothèse, c'est une fiction. Le caractère abstrait des lecteurs théoriques ont poussé Picard à s'intéresser à l'activité du lecteur réel.

4. Chapitre 4 : La didactique de la littérature : un champ disciplinaire à part entière ?

Champ de recherche et de formation, la didactique du français langue première ou maternelle a vu éclore en son sein une nouvelle discipline dont les assises théoriques sont très diverses. Il s'agit-là de la didactique de la littérature dont les chercheurs s'évertuaient à tracer les contours épistémologiques. Les chercheurs invitaient à « une salutaire revendication d'autonomie au sein du champ disciplinaire pour ce qui concerne les contenus, les modalités et les finalités de son enseignement » (Ahr, 2015, p. 73). Le désir d'autonomiser cette discipline n'est pas le fruit du hasard. En effet, la littérature est victime

d'une « instrumentalisation » et « normalisation didactique » que les didacticiens du français dénoncent.

Les avis sur l'autonomie de la didactique de la littérature sont partagés malgré les revendications. La littérature peut être à la fois un objet autonome et une discipline faisant partie du français qui puise dans plusieurs sources théoriques. Cependant, Daunay pense que l'expression « didactique de la littérature » n'est utilisée que par commodité d'usage vu que la discipline n'est pas totalement autonome. Il la définit d'ailleurs :

d'avantage comme un espace de questions que comme un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. Loin d'être un champ de recherche qui aurait su imposer des vues dans la constitution des programmes d'enseignement, comme le reproche lui en est parfois fait, la didactique du français, dans le domaine de la littérature comme en d'autres, est plutôt un champ de conflits théoriques. Ces conflits théoriques portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets. (Daunay, 2007b, p. 141)

Nous avons choisi d'explorer cet espace de questionnements et de lui consacrer un chapitre dans notre recherche étant donné qu'il nous a fourni des outils théoriques pour construire notre problématique et élaborer notre dispositif didactique. Nous sommes tout à fait consciente que dans l'histoire de la didactique du français, les problématiques de l'enseignement de la littérature dans le contexte du français langue maternelle sont différentes de celles du français langue étrangère. La littérature en FLE a occupé différents statuts dans les diverses méthodologies : grammaire-traduction, méthodologie directe, active, structuro-globale et communicative. Toutefois, nous sommes fortement persuadée qu'il existe des frontières poreuses, des points de divergence et de convergence entre les disciplines et les contextes. Dans le contexte marocain, plusieurs emprunts ont été faits à la didactique du français langue maternelle. Pour concevoir les curricula du français dans tous les cycles, notamment le cycle secondaire qualifiant, on a procédé non seulement à des emprunts, mais aussi à des calques. Dès lors, des exercices méthodologiques tel que le commentaire composé ou l'explication de texte ont été pour longtemps fortement présents dans les programmes de lycée et ont cueilli des lauriers. Il en est de même pour la lecture méthodologique que l'on adopte jusqu'à maintenant et qui trouve ses fondements dans la didactique du français langue maternelle. Cela dit, un échange d'expériences sur les infléchissements didactiques dans ce domaine ou une expérimentation de dispositifs sont, à notre avis, tout à fait acceptables pourvu que ces derniers soient réalisables et adaptables

au terrain didactique dont il est question. Par ailleurs, nous considérons que l'organisation des rencontres entre des chercheurs francophones en littérature en Tunisie en 2008 est un signe non seulement de la vitalité du champ dans les pays francophones de l'Europe ou des contrées non-africaines, mais aussi une preuve indéniable que la recherche en didactique de la littérature se taille une place en FLE en dépit des défis qu'elle peut présenter pour les apprenants qui buttent contre des écueils linguistiques. L'argumentaire de cette manifestation scientifique souligne l'importance de son organisation et l'intérêt du travail sur les littératures francophones :

Les 10èmes Rencontres des Chercheurs en Didactique de la Littérature, réuniront spécialement, pour la circonstance, des chercheurs d'origines francophones très variées qui procèderont à une meilleure reconnaissance du terrain, discuteront des vertus éducatives ainsi que des nécessités citoyennes de la pédagogie interculturelle, travailleront sur des corpus ou des exemples précis et feront éventuellement des propositions didactiques concrètes applicables directement en classe. L'ambition que porte l'organisation de ces Rencontres est que, en défendant la cause des littératures francophones, dans leur variété et leur singularité, elles puissent constituer un tournant dans l'histoire de la didactique du français .(Seoud, 2008)

Ainsi, après avoir souligné la question de l'autonomie de la didactique de la littérature et clairement mis en exergue le désir qui nous anime pour lui consacrer un chapitre, nous essayerons d'exposer les points qui le structurent. Il s'agira, en effet, de mettre en lumière brièvement les origines de cette nouvelle discipline. Nous soulignerons ensuite ses objets d'étude et ses approches méthodologiques. Puis, nous traiterons des notions qu'elle a élaborées, à savoir la lecture littéraire et des concepts que cette dernière investit comme la compréhension et l'interprétation. Enfin, le dernier point sera réservé au sujet-lecteur qui occupe le devant de la scène en didactique de la littérature.

4.1. Aux origines de la didactique de la littérature

Ce sont les critiques acerbes adressées à l'enseignement traditionnel de la littérature à tous les niveaux en 1970 qui ont frayé le chemin de l'émergence de la didactique de la littérature. Les contestations étaient de plusieurs ordres :

- Critique des soubassements idéologiques de l'enseignement de la littérature qui contribuaient à la création de clivages sociaux et à la reproduction des disparités sociales au sein de l'école, ce qui n'est pas sans rappeler la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu ;

- Critique du caractère impressionniste de l'enseignement de la littérature et une « revendication de sa scientificité » (Ahr, 2015, p. 142)
- Une réflexion sur les ressources théoriques de la littérature qui est le résultat des rencontres dans les années 1970 entre les spécialistes du texte littéraire et les enseignants du secondaire ;
- Critique de l'histoire littéraire à l'école : l'élève n'apprend pas à accéder directement au texte, à interroger le dire du texte, mais à ressasser les discours des critiques sur le texte en question ;
- Critique de la vision humaniste de l'enseignement de la littérature qui sacralise certains auteurs et les légitime dans l'institution scolaire ;
- Contestation du manuel scolaire qui est l'outil le plus représentatif de la configuration classique traditionnelle de l'enseignement de la littérature comme le *Lagarde et Michard* ;
- Critique des exercices qui sont porteurs d'une idéologie de la littérature dans la mesure où ils renforcent la conception humaniste du texte littéraire qui donne droit de cité aux beaux textes véhiculant des messages moraux et illustrant bien la perfection linguistique et stylistique, et ce au détriment d'autres textes qui sont bannis du panthéon littéraire. Dans ce sens, Daunay affirme que l'école :

canonis[ait] [l]es textes littéraires que permet la pratique de l'anthologie ; constitu[ait] un patrimoine (national pour la France) obéissant à des critères qui ne sont pas que littéraires ; exclu[ait] des textes qui ne cadrent pas, pour des raisons esthétiques ou morales, voire politiques, avec la conception non explicitée du beau texte ; [pérennisait le] discours sur l'homme que véhicule une approche humaniste et anhistorique de la littérature, confortée par une projection de la personne sur le personnage ; [concevait] l'œuvre comme expression d'un auteur-explication de l'importance du discours biographique et psychologique dans les manuels, qui se présentent comme suite de monographies. (Daunay, 2007a, p. 144)

Quant aux exercices comme « la dictée, la récitation, l'imitation par la rédaction, [ils] concourent au principe d'inculcation idéologique des lieux communs moraux et culturels que véhiculerait la conception scolaire de la littérature. » (Daunay, 2007a, p. 144)

- Critique du technicisme qui a occupé une place prépondérante dans les méthodes d'enseignement de la littérature notamment au lycée à cause du renouveau des fondements théoriques de la linguistique aux années 60. Cette période a connu l'émergence du structuralisme dont la littérature s'inspire pour prendre le contre-pied des théories positivistes. D'où l'approche autotélique du texte selon laquelle ce dernier prime sur n'importe quel autre objet d'étude : « le texte et rien que le texte » (Ahr, 2015, p. 43). Le courant structuraliste avait le vent en poupe aux années 1960. De ce fait, les études littéraires en ont fait un outil de travail fondamental pour asseoir leur scientificité et rivaliser avec les mathématiques qui ont commencé à gagner du terrain ;
- Critique des méthodes d'analyse préconisées par l'institution qui opacifient la littérature. Maingueneau le confirme. Selon lui, elles concourent à « différer l'appréhension immédiate des œuvres, celle du lecteur ordinaire, pour monter des dispositifs sophistiqués d'accès aux textes » car c'est en construisant des dispositifs d'opacification que l'appareil d'enseignement [se légitime] » (Maingueneau, 2006, p. 11)

En somme, ces critiques, pour nombreuses qu'elles soient, ainsi que les discours alarmistes qui se tiennent au sujet de l'enseignement de la littérature ne peuvent être perçues selon la didacticienne Ahr que comme signe de vitalité d'un champ de recherche qui est en constante remise en question de son socle théorique, et non comme un signe d'éclatement. Le caractère vital de cette nouvelle discipline est perceptible dans l'importance accordée à de nouveaux objets de recherche que nous passerons en revue dans le volet qui suit.

4.2. Les axes de recherche de la didactique de la littérature

La didactique de la littérature se définit comme un champ de recherche dynamique qui évolue progressivement et s'ouvre sur d'autres objets de recherche. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, elle est plus un lieu de questionnements que de théorisation. Elle s'est affirmée en tant que champ de recherche spécifique en 2000 dans le cadre des premières rencontres des chercheurs en didactique de la littérature qui ont eu lieu

à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)¹². Le but des chercheurs était de tracer les contours de cette discipline en émergence mais sans la dissocier de la didactique du français dans laquelle elle s'inscrit. En effet, la didactique de la littérature a opéré deux types d'ouverture : une interne qui se manifeste dans la réflexion sur les objets de recherche à identifier, et l'autre externe dont les aspects sont lisibles dans la création de passerelles entre didactique et d'autres champs disciplinaires. Alors quels axes de recherche la didactique de la littérature a-t-elle privilégiés ?

Le premier axe sur lequel cette discipline s'est interrogée sur les finalités de l'enseignement de la littérature et ses contenus. En effet, définir la littérature conduit les concepteurs de programme à lui assigner une et/ou plusieurs finalités et à déterminer une modalité d'enseignement. Bien entendu, les finalités changent en fonction de la conception que l'on se fait de la littérature et des compétences que l'on vise acquérir aux élèves.

Les finalités sont importantes parce qu'elles orientent l'enseignant à faire des choix didactiques nécessaires, c'est-à-dire à choisir les contenus et les modalités d'enseignement appropriés.

Par ailleurs, la didactique de la littérature s'est interrogée sur les corpus scolaires et leur ouverture sur la littérature universelle et les avancées technologiques imposantes. Etant donné que l'institution scolaire détient le pouvoir de prescrire des corpus classiques relevant du patrimoine, les didacticiens ont déplacé leur intérêt vers les littératures lors des dixièmes rencontres en Tunisie. Ainsi, ils ont mené une réflexion, entre autres, sur l'enseignement de la littérature de jeunesse.

¹² Les IUFM sont des établissements publics français qui forment les enseignants de primaire dits professeurs des écoles, les enseignants de collèges et de lycées ainsi que les conseillers principaux d'éducation. Ils ont été créés en 1990, puis ont été remplacés par les ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) en 2013. Les ESPE accueillent des étudiants qui veulent se destiner à l'enseignement. Ce sont des structures universitaires qui permettent aux étudiants d'obtenir un diplôme à vocation professionnelle, d'où les masters MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25331-cid72789/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72789/espe-tout-savoir-sur-les-ecoles.html>

Dans le contexte marocain, ce sont les ENS (École Normale Supérieure) qui préparent actuellement les étudiants à des métiers de l'enseignement en leur proposant des filières à vocation professionnelle comme des licences ou masters professionnels en didactique des langues ou des disciplines, sciences de l'éducation ou même en éducation préscolaire. Les ENS ne sont plus dédiées comme avant à la formation des futurs enseignants de lycée. Elles sont désormais des établissements rattachés à une université. Outre les ENS, de nouvelles structures ont été créées en 2018. Elles sont destinées essentiellement aux bacheliers souhaitant exercer le métier d'enseignant. Il s'agit des ESEF (École supérieure de l'Éducation et de la formation) qui sont similaires aux ESPE françaises. Par contre, ce sont les CRMEF (Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation) qui se chargent, entre autres, de la formation des futurs enseignants contractuels tous cycles confondus. Ces derniers ne peuvent y accéder qu'en ayant une licence universitaire et qu'en passant un concours d'entrée. (Lahchimi, 2015, p. 6)

En parallèle à la réflexion sur les littératures au lieu de la littérature, les questions ont porté sur la possibilité de « multimédiatiser » les œuvres au lieu de se cantonner dans les textes, c'est-à-dire l'exploration des apports de l'image par rapport aux textes. Ainsi, un intérêt a été porté sur l'exploitation d'autres modes de communication dans l'enseignement de la littérature. L'image filmique a été considérée comme un vecteur de la médiaculture dans notre nouvelle ère numérique, car le besoin d'adaptation aux mutations technologiques s'impose de jour en jour.

Dans ce sens, on s'est posé les interrogations suivantes : comment jeter les ponts entre la littérature et les autres pratiques culturelles et artistiques pour créer des formes multimodales ? Quelles sont les retombées de l'image filmique sur l'appropriation de l'élève du texte littéraire ? Comment rapprocher deux cultures différentes : culture populaire et culture lettrée ?

Enfin, parmi les interrogations des chercheurs figure celle sur la réception des textes littéraires par les élèves. En effet, les années post 2000 ont été marquées par le passage d'une époque axée sur les approches du texte littéraire et les modes de son fonctionnement à une ère de réhabilitation du sujet-lecteur. L'intérêt est porté alors non pas sur « la littérature elle-même, mais sur le lecteur de la littérature ».(Ahr, 2015, p. 86).

La célébration du retour du sujet fut accompagnée d'une mise au point théorique. Les didacticiens de la littérature ont entrepris de dissiper quelques ambiguïtés conceptuelles par rapport au sujet, mais aussi de jeter des passerelles entre la didactique de la littérature et d'autres champs de recherche comme la psychologie cognitive, dans la mesure où elle s'intéresse aux opérations mentales du sujet quand il lit, écrit et parle et la didactique professionnelle dans la mesure où elle analyse l'incidence des gestes professionnels de l'enseignant sur les apprentissages des élèves.

En définitive, toutes ces interrogations sont un signe probant de la vitalité de la didactique de la littérature et contribuent à réhabiliter son « statut ancillaire » (Ahr, 2015)

4.3. Les approches méthodologiques

Selon Sylvie Ahr, la didactique de la littérature a privilégié trois types d'approches descriptives :

- L'approche historique/diachronique : elle consiste en un positionnement critique vis-à-vis de l'enseignement actuel à travers l'analyse des manuels, des documents officiels et des

programmes, des produits d'élèves, l'évolution des modes de transmission de la littérature de ses finalités dans le but de rompre avec les discours de critique et de prescription ;

- L'approche synchronique : elle a pour objet d'étude « la mise en place effectives des programmes et des Instructions Officielles par les enseignants et tente de mettre au jour les obstacles structurels et conceptuels à l'enseignement de la littérature ». (Ahr, 2015, p. 88)
- L'approche professionnelle : elle analyse des pratiques enseignantes. Marie-Françoise Chanfrault-Duchet affirme que « l'élaboration didactique ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le réel des pratiques » (Chanfrault-Duchet, 2001, p. 115). La didactique de la littérature s'assigne comme objectif la formation des enseignants comme l'a bien exprimé Dufays : « un didacticien (de la littérature comme du reste) est un formateur d'enseignants et produit des effets de formation par le type de discours qu'il tient et par la manière dont il forme ». Langlade souscrit également à son opinion et affirme qu'en « amenant l'enseignant en formation à prendre davantage appui sur ses propres expériences de lecture et d'étude des œuvres » (Langlade, 2001, p. 142) , l'avenir de cette discipline sera garanti.

4.4.La lecture littéraire et ses diverses conceptions en didactique du français

Le changement de paradigme que la littérature a connu grâce à l'émergence des théories de la lecture dans les années soixante-dix a eu une incidence sur la constitution de la didactique de la littérature ou de la lecture littéraire. En effet, les didacticiens ont développé une relation de connivence scientifique avec les théoriciens de la lecture littéraire pour créer un nouveau champ de recherche, l'autonomiser et lui conférer un caractère scientifique. D'ailleurs, la collaboration de ces derniers a donné lieu à un colloque en 1995 à Louvain-la-Neuve dont l'intitulé est *Pour une lecture littéraire*. Nous essayerons dans cette partie de passer en revue quelques conceptions de la lecture littéraire étant donné qu'elle est plurielle. Nous exposerons, donc, le modèle de Dufays. Puis, nous

mettrons évidence celui de Langlade avant de nous pencher brièvement sur les concepts auxquels la lecture littéraire fait appel à savoir : la compréhension et l'interprétation. Enfin, nous terminerons cette partie par une réflexion sur un autre apport notionnel de la didactique de la lecture littéraire : le sujet-lecteur.

4.4.1. Notion ou concept ? Retour sur l'émergence de la lecture littéraire en didactique et sur quelques définitions

Il semble que les vocables « notion » et « concept » sont d'apparence identiques et qu'ils sont fréquemment utilisés comme synonymes. Or, ils présentent des différences quant à leur signification, car « si le français compte deux mots, c'est qu'il sied de faire une distinction »(Chartrand & De Koninck, 2009, p. 143). Faisons-là avant de nous intéresser à la lecture littéraire. La notion est une connaissance qui relève de l'intuition, une idée générale qui résume les propriétés fondamentales d'un objet, mais qui ne revêt pas de caractère scientifique. Quant au concept, il est une représentation abstraite d'un objet qui est bien défini et communément admis par une communauté de savoirs. La mise au point terminologique de Suzanne Richard et son homologue Godelieve De Koninck résume nos propos :

Aussi, rigoureusement parlant, le terme de concept fait référence à un objet construit dans le monde scientifique ou savant. En classe, points de concepts, puisque la production des concepts est le travail des chercheurs, pas celui des élèves. Amener ces derniers à construire les notions spécifiques à un champ disciplinaire et à les utiliser adéquatement, voilà un travail exigeant pour les enseignants, qui doivent maîtriser les notions scolaires, mais pas nécessairement les concepts utilisés dans les domaines scientifiques de référence.(Chartrand & De Koninck, 2009, p. 143)

La lecture littéraire est-elle donc un concept ou une notion ? La distinction établie entre les deux termes nous indique clairement la voie de la réponse. Quand on parle de lecture littéraire, il serait plus judicieux de l'associer à une notion du fait qu'elle ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle. Son statut dans la communauté scientifique s'apparente à celui de la littérature, laquelle est plurielle.

Brigitte Louichon a tenté de voir, à la lumière des définitions de la lecture littéraire au fil de l'histoire, si celle-ci peut être promue au rang de concept. Pour dissiper le flou qui entoure cette notion, elle a analysé quarante-cinq textes en vue de dégager ses caractéristiques et étudier également l'usage de l'expression « lecture littéraire » ainsi que le nombre de ses occurrences à partir de trois rencontres des didacticiens de la littérature :

celles de Bordeaux en 2008, celle de 2009 *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* et celle de Genève en 2010.

La lecture littéraire fut l'objet de problématisation dans le champ de la didactique du français en 1995 à l'occasion d'un colloque organisé par Dufays et Gemmene à Louvain sur *La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quel apprentissage ?*

L'ouvrage de Rouxel *Enseigner la lecture littéraire* (1996) s'attarde sur les fondements épistémologiques de cette notion en évoquant les travaux des théoriciens de la réception. Cependant, même si la lecture littéraire a fait irruption dans le champ institutionnel en 2002/2003, la notion demeurerait floue. D'où nombreuses publications pour tracer les contours de cette notion problématique qui revêt différents sens. Ces dernières, selon Louichon, révèlent deux types de fondements sur lesquels repose la lecture littéraire : épistémologique et sociologique.

Le socle épistémologique est constitué de différents affluents comme la sémiotique qui n'est pas sans rappeler Umberto Eco, ainsi que la poétique de Michel Charles. Les théories de la réception développées, à titre d'exemple, par l'école de Constance dont Iser et Jauss sont les figures emblématiques, en fondent une partie majeure. En s'inspirant de ces références théoriques, Picard, Jouve et Gervais ont introduit les théories de la lecture littéraire. Quant à Daunay, il ajoute à tous ces fondements les travaux américains du mouvement critique de la *reader's response* représenté par Louise Rosenblatt :

La didactique de la lecture littéraire « très explicitement articulée aux théories littéraires de la lecture des années 1970, qu'il s'agisse de « l'approche structurale » intégrant cette dimension (Riffaterre, 1971 et 1978/1983 ; Barthes, 1970/2002), de l'approche sémiotique (Eco, 1962/1965 et 1979/1985) ou poétique/rhétorique (Charles, 1977), des travaux de l'«Ecole de Constance » (Iser, 1976 ; Jauss, 1978), [...] tire profit aussi d'un renouveau des réflexions didactiques sur la compréhension en général d'inspiration essentiellement psycholinguistique (pour une revue, cf. Thérien, 1996) ou du courant américain de la « reader's response » (cf. Lebrun, 1996) ou encore d'un renouveau des pratiques de lecture scolaire, portées par des innovateurs, qu'il s'agisse du premier degré (par exemple Charmeux, 1975 ; Foucambert, 1976) ou du secondaire (par exemple Vigner, 1979 ; Schmitt et Viala, 1979 ; Béguin, 1982). (Daunay, 2007a, p. 167)

Ne faisant pas l'objet d'une définition consensuelle, ni apparaissant beaucoup de fois, la notion de lecture littéraire selon Louichon « appartient à une forme de culture commune aux didacticiens de la littérature » (Louichon, 2011, p. 203). Elle est tiraillée

entre la définition des théoriciens de la lecture littéraire et celle des théoriciens de la didactique de la lecture littéraire.

Pour autant, cette absence de consensus ne constitue pas pour Daunay un point faible. La citation suivante corrobore nos propos :

[La lecture littéraire] n'est pas là un concept construit de manière consensuelle dans le champ : nul ne saurait définir, sans se voir opposer une autre définition, ce qu'est une lecture littéraire, il faut insister ici sur son statut de notion heuristique, en ce qu'elle permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur. C'est là la force de la notion, en ce qu'elle ouvre un espace d'inventivité aussi bien dans les recherches théoriques que dans l'ingénierie didactique, non pas tant par la découverte de nouvelles approches du texte littéraire- même si c'est le cas, dans certains articles ou ouvrages-que par la redéfinition d'anciennes approches, recomposées et reconstruites, au moyen d'un étayage théorique nouveau qui permet de leur donner une valeur et une raison d'être dans la conception d'un enseignement rationnel de la littérature. (Daunay, 2007a, p. 168)

En passant au crible les quarante-cinq articles sur cette notion, Louichon a pu relever quatre définitions :

- La lecture littéraire comme équivalent de lecture des textes littéraires : à cette acception sept contributions font référence. Cette définition est repérée également chez les didacticiens du FLE et dont Dufays est à l'origine ;
- La lecture littéraire comme objet scolaire : elle fait écho à « des compétences spécifiques que l'école doit construire » (Louichon, 2011, p. 205). On trouve cette conception chez bon nombre de didacticiens comme Christiane Connan-Pintado, Sylvie Dardaillon, Christine Plu, christine Delahaye, Isabelle de Perette, Jean-Charles Chabanne, Catherine Dupuy. Ce qui montre que la lecture littéraire est « dorénavant pensée comme relevant de la réalité de l'enseignement. Quand on parle de la lecture littéraire, on parle d'enseignants, de supports, de manuels, de dispositifs, de progression ».(Louichon, 2011, p. 220)
- La lecture littéraire : une centration sur le lecteur : l'accent est mis sur le sujet-lecteur qui est engagée dans une activité d'interprétation. On attend des élèves ainsi « qu'ils s'engagent

dans un processus transactionnel qui les met, eux lecteurs singuliers, en prise directe avec le texte et qu'ils apprennent à construire leur propre trajet interprétatif » (Louichon, 2011, p. 206). Les didacticiens souscrivant à cette acception et plaçant l'élève au cœur de l'acte de lecture sont Fourtanier, Langlade, Sylvie Ahr (Genève), Anissa Belhadjin ;

- La lecture littéraire : dynamique de classe : elle donne lieu à des échanges. La classe se transforme en une communauté interprétative où il n'est plus question de demander aux élèves de « construire par un jeu de questions-réponses, un discours commun sur l'œuvre littéraire, qui généralement est celui du lecteur-expert qu'est le professeur ».(Louichon, 2011, p. 207)

Cette notion a permis, somme toute, au champ d'être indépendant :

La lecture littéraire a joué ce rôle de catalyseur qui a permis au champ de la didactique de la littérature d'émerger de manière spécifique. En parlant de la lecture littéraire en débattant de ses déclinaisons possibles en faisant migrer l'objet théorique vers le champ de la didactique, la notion a joué un rôle rhétorique et stratégique dans l'autonomisation relative de ce domaine de recherche. (Louichon, 2011, p. 205)

4.4.1.1. Le modèle de la lecture littéraire de Dufays

La lecture littéraire constitue un nouveau paradigme en didactique qui pour Dufays s'inscrit dans une dialectique de participation et de distanciation. La première repose sur la subjectivité du lecteur. Elle est de nature psychoaffective. Quant à la deuxième, elle est rationnelle et objectivée dans la mesure où elle s'appuie sur les propriétés du texte. Le lecteur, dans ce sens, adopte une posture critique et distanciée pour parvenir à sonder les mystères du texte et tirer sa substantifique moelle. Cette conception intégrationniste est le fruit d'une longue réflexion menée par Dufays et l'aboutissement de ses recherches sur la lecture littéraire. En effet, le premier modèle élaboré en 1994 de cette notion ou concept¹³ selon lui est composé de trois strates :

- Premier niveau de compréhension : accès au sens premier du texte grâce à l'association des signes du texte et des schémas textuels antérieurs ;

¹³ Dufays considère dans son article « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept » que la lecture littéraire est un concept.

- Deuxième niveau de compréhension : mise en pratique de la compétence littéraire du lecteur en prenant le texte dans son intégralité et en jugeant l'efficacité de la lecture précédente ;
- Interprétation : elle n'est pas obligatoire puisque la signifiante a été atteinte lors des deux phases précédentes. Elle est l'équivalent de la lecture herméneutique de Riffaterre.

Le deuxième modèle conçoit la lecture comme distanciation. Dufays l'assimile à la lecture herméneutique de Riffaterre ou à la coopération interprétative d'Umberto Eco. Ses enjeux sont incontournables puisqu'elle permet d'accéder à la symbolisation et à développer les facultés cognitives et culturelles propices à la construction d'une culture commune. Aussi est-elle indispensable à enseigner aux élèves dès un jeune âge. Toutefois, on ne peut se contenter d'elle toute seule ; cette posture ne se soustrait pas aux griefs des didacticiens qui estiment qu'elle crée un hiatus entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de référence (PSR). D'où la nécessité de développer une posture participative à même de donner aux élèves le goût de lire.

Le troisième modèle donc conçoit la lecture comme participation psychoaffective étant donné qu'il présente plusieurs atouts. En effet, elle valorise les réceptions libres comme les paraphrases, elle permet aux élèves de donner libre cours à leur imagination et à leurs émotions sans les enfermer dans le carcan de la forme. Elle libère ainsi les élèves du joug du technicisme. La lecture devient l'espace d'un braconnage. Dès lors, il est souhaitable de construire cette posture :

[...] La posture qu'il conviendrait de valoriser en priorité à l'égard de la littérature à l'école est la lecture la plus « ordinaire », celle qui privilégie l'« illusion référentielle », l'implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte et qui correspond en gros à la lecture heuristique de Riffaterre, à la lecture quasi-pragmatique de Stierle, ou encore à ce qu'Eco appelle l'utilisation du texte et Gervais la régie de la progression. Cette conception rejoint à la fois celle de la lecture comme braconnage, comme « art de faire », d'« inventer le quotidien », dont parlait Michel de Certeau (1980), le « droit au bovarysme » dont parle Daniel Pennac (1992) et l'éloge de la paraphrase cher à Bertrand Daunay (2002), mais, à ma connaissance, le seul auteur à l'avoir explicitement assimilée à la « lecture littéraire » est Christian Poslaniec dans son essai de 1992 *De la lecture à la littérature*. (Dufays, 2002, p. 4)

Il sied de rappeler que cette posture répond aux besoins des élèves en difficulté qui entretiennent un rapport conflictuel avec la lecture en général. Ses enjeux sont primordiaux pour ce genre de lecteurs parce qu'ils légitiment leur rapport à la lecture. Ils

rendent la lecture signifiante à leurs yeux, car une réflexion sur la littérature en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage ne peut être engagée en dehors d'une prise en compte des différentes manières de lire des apprenants en difficulté qui peinent à se tailler une place à l'école. Donc la participation psychoaffective encourage les élèves à mobiliser leurs ressources subjectives pour mettre le pied à l'étrier, se réconcilier avec la lecture scolaire avant d'y entrer de plain-pied :

Si tous ceux qui, dans le cadre de l'institution scolaire, sont chargés de la formation littéraire, plutôt que de dénigrer les objets et les manières de lire de ces lecteurs indifférents à la chose littéraire, s'intéressaient à ce que ces derniers ont acquis en renouvelant l'expérience du plaisir de lire leurs écrivains de prédilection, nous pensons qu'ils pourraient circonscrire ce terrain d'entente sans lequel il n'est pas de dialogue envisageable à propos de littérature, pas de sensibilisation possible à la question de la valeur artistique. (Dumortier, 2001, p. 181)

Toutefois, se contenter uniquement de ce mode de lecture présente certains inconvénients :

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)

C'est pour cette raison que Dufays opte pour une posture qui associe les deux modes. Aussi a-t-il pensé dans une perspective intégrationniste d'inscrire la lecture dans une relation dialectique entre participation et distanciation. Cette conception présente deux atouts :

- Elle nous enjoint à ne pas dissocier le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens ainsi que la fonction référentielle et la fonction poétique, les enjeux rationnels et passionnels, les corpus limités et les corpus ouverts, les valeurs modernes et les valeurs classiques. De ce fait :
- Cette conception évite la rupture avec la « lecture ordinaire », puisqu'elle se définit comme une accentuation de tensions qui la caractériseraient en permanence : elle intègre la « lecture savante » et la « lecture ordinaire » dans une même activité sans

pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre deux polarités. (Dufays, 2002, p. 6)

Elle correspond aux trois moments de l'apprentissage qui ponctuent une séquence didactique : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation ou l'ancrage, le désancrage et le réancrage de la lecture dans l'univers de référence.

En somme, cette dernière conception trouve ses origines dans la théorie de la lecture comme jeu de Picard (1986) qui considère que l'activité du lecteur est triple. Comme nous l'avons sus-évoqué, tout lecteur est à la fois : 1) un liseur (lecteur physique, lecteur empirique d'Umberto Eco), 2) un lu (instance psychoaffective), 3) un lectant (instance critique, rationnelle et objective).

4.4.1.2. Le modèle de Langlade : l'activité fictionnalisante et le dispositif de l'imaginaire

Les adeptes de la théorie de la lecture ont fait triompher le lecteur comme étant une instance d'activation du sens du texte. Ils sont partis du principe que tout texte n'existe qu'à travers l'activité du lecteur étant donné qu'il est incomplet. Gérard Langlade s'inscrit dans cette approche qui a fait triompher le lecteur. Cependant, il s'inscrit en faux contre les partisans de l'objectivation de la lecture et prône la lecture subjective comme étant le meilleur ressort propice à activer le sens d'un texte et à procurer du plaisir au lecteur.

Selon Langlade, l'actualisation du sens d'un texte ne s'effectue que par le biais de ce qu'il nomme « l'activité fictionnalisante ». Elle se définit par les mouvements de va-et-vient que le lecteur fait dans l'œuvre pour transformer son contenu fictionnel. C'est une activité qui nécessite la mobilisation de ressources subjectives. En effet, l'irruption de la subjectivité du lecteur ainsi que son imaginaire dans le texte a été longtemps considérée comme une source de fausseté et de délires interprétatifs puisqu'elle est une transgression des injonctions du texte. Or, Langlade estime que la subjectivité du lecteur est d'un atout inestimable. D'où l'importance accordée à ce moyen qu'est l'activité fictionnalisante. Celle-ci est la transposition et la singularisation d'un texte grâce à la rencontre de l'imaginaire de l'œuvre et celui du lecteur qui se nourrit de ses propres références culturelles. En d'autres mots, l'activité fictionnalisante « constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur ».(Langlade, 2008, p. 46)

L'activité fictionnalisante se réalise par le sujet-lecteur et se décline en quatre composantes : l'activité imageante et auditive, la projection ou production fantasmatique, l'implication axiologique et la réaction esthétique¹⁴.

L'activité imageante et auditive consiste à se représenter visuellement et auditivement le texte pour plonger dans la lecture. Par exemple, imaginer les personnages, les lieux. Une étude réalisée par Rouxel (2011) sur la lecture de *Mort au ralenti*, un récit dont l'histoire a lieu dans un contexte de guerre, a fait ressortir que cinq lecteurs ont imaginé les sons et les personnages de façon différente :

1. Image d'une ville-dévastée après un bombardement, gravas dans la rue déserte, longs bâtiments gris sans vitres et désertés (début du texte).
2. Images de désolation et d'un environnement meurtri par le conflit extérieur.
3. Images de rues désertées pour cause de guerre.
4. Image forte : celle d'une jeune femme courant de dos dans un paysage ravagé.
5. La rue en ruine Images d'un trottoir/ d'une jeune femme assise/ d'une rue où passe un autobus/des bombardements » (Miquelon, 2013, p. 35)

La mise en images et sons des récits est davantage mise en évidence par l'autobiographie de lecteur de l'écrivain canadien Michel Tremblay¹⁵ qui évoque ses expériences de lecture lors de ses trois recueils : *Les vues animées* (1990), le théâtre avec *Douze coups de théâtre* (1992) et le récit *Un ange cornu avec des ailes de tôle* (1994). Langlade souligne que Tremblay dans son troisième récit fait dialoguer son imaginaire avec celui du texte. Il met l'accent, ainsi, sur sa frustration face à la situation finale de Blanche-Neige et au destin des sept nains sur lequel le narrateur ne s'est pas attardé. Pour combler cette frustration et configurer la suite de l'histoire, il a commencé à donner libre cours à son imagination. Il a donc créé des situations où il imaginait les sept nains dans des espaces précis, et ce grâce à sa culture littéraire qui lui fournissait matière. Sa configuration trouve ses origines dans sa propre bibliothèque intérieure, laquelle est construite de plusieurs rayons : livres et films. Tremblay a fictionnalisé l'œuvre et l'a configurée à partir d'un ensemble de fichiers d'images dans lesquels il a puisé.

¹⁴ Ces composantes de l'activité fictionnalisante ne sont pas nommées comme telles par Langlade, c'est nous qui avons choisi de leur attribuer ces dénominations d'après les lectures que nous avons entreprises sur le sujet en vue d'explicitier les grandes lignes de force de sa conception de la lecture littéraire à notre lecteur.

¹⁵ L'écrivain canadien est cité par Langlade dans son article « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire »

Outre l'activité imageante et auditive, la production/projection fantasmatique favorise la fictionnalisation d'une œuvre. Elle consiste à investir ses fantasmes, à calquer ses désirs sur le texte même si ce dernier ne les met pas en lumière. En effet, une œuvre est le lieu où le lecteur projette ses fantasmes. Langlade montre, en analysant l'œuvre de Tremblay, que les paysages décrits par Rousseau dans *Les confessions* ont déclenché chez ce dernier un engouement fantasmatique dans la mesure où l'écrivain associait les paysages à des scènes indécentes dont il était l'acteur, et ce malgré le fait que ces scènes soient dénuées de contenu érotique. Le dialogue du lecteur avec l'imaginaire du texte lui donne l'occasion d'imaginer des scénarios par l'entremise desquels il exprime consciemment ou inconsciemment ses fantasmes et désirs. La citation suivante illustre notre idée :

Les confidences de lecteur de Michel Tremblay, en particulier ses souvenirs des romans d'aventures de Captain Johns, montrent tout aussi clairement comment le dialogue inter-fantasmatique avec une œuvre active les scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée. L'écrivain qui, adolescent, « avai[t] déjà accepté, compris, nommé [ses] propres tendances [homosexuelles] » raconte la façon dont il « introduit » dans les romans d'aventures du Captain Johns « un contenu homo-érotique » (Langlade, 2008, p. 51)

Dans le même ordre d'idées, Émery-Bruneau définit la production fantasmatique comme étant les aversions et penchants que le lecteur a à l'égard du texte. Les exemples qu'elle fournit montrent que ce mécanisme de l'activité fictionnalisante s'apparente à l'implication axiologique du fait qu'il juge le texte à partir de ses désirs, ses rêves et ses appréhensions :

[...] un sujet-lecteur pourrait très bien être en désaccord avec le geste d'Hugo : contrairement à un meurtre à caractère politique, tuer par jalousie n'a rien de bien valorisant ou de bien glorieux, surtout que ce n'est pas la femme adultère qui est tuée, mais l'homme qu'elle embrasse. Ce sujet-lecteur est dégoûté car, selon lui, la jalousie ne devrait jamais mener à une action violente. Par ailleurs, un autre sujet-lecteur pourrait penser qu'Hugo a mis bien trop de temps à réfléchir avant d'accomplir son acte et qu'il n'avait qu'à obéir aux ordres du Parti et à abattre froidement Hoederer, sans se poser de questions existentielles pour arriver au même résultat : la mort commandée d'un homme. Ce sujet-lecteur déteste voir un personnage s'interroger longuement pour, de toute façon, arriver au même résultat. Cette aversion pour ce qu'il décrit comme des longueurs inutiles lui rappelle d'ailleurs une pénible lecture de Proust. En somme, ces scénarios imaginaires, posés par ces deux sujets-lecteurs envers le motif du meurtre, ont été activés par des désirs, des dégoûts et des fantasmes, par des sentiments inconscients relevant de leur histoire singulière. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 55)

L'implication axiologique est également un autre processus de l'activité fictionnalisante. Le lecteur met en branle son imaginaire, l'active en confrontant son système de valeurs avec le contenu axiologique de l'œuvre. L'activité axiologique à laquelle se livre le lecteur est lisible à travers les jugements qu'il émet sur l'action d'un personnage. Les critiques adressées au personnage *Rosalie* dans *Albert Savarus* en donnent un exemple éloquent à cet effet. Le roman relate l'histoire des amours de Savarus qui était éperdument amoureux d'une princesse italienne. Cette dernière refusera de l'épouser tant que son mari sera en vie. Par ailleurs, pour conquérir le cœur de la princesse, le protagoniste devra devenir célèbre et travailler sur sa renommée en tant qu'avocat. En passe de réussir, ce dernier verra tous ses rêves avortés à cause d'une jeune fille Rosalie qui intercepte son échange avec sa bien-aimée et fait périliter tous ses projets d'amour et de réussite sociale. Ainsi, dans la tradition critique « [s]on irruption dans la vie d'Albert et son intrusion dans la correspondance qu'il échange avec la princesse sont généralement interprétées comme les interventions d'un personnage maléfique dont la mutilation finale constitue le châtiment justement mérité ». (Langlade, 2008, p. 52)

Pour autant, Langlade pense que l'action de Rosalie est louable vu que ce personnage a sauvé le protagoniste du déclin romanesque dont il allait pâtir en étant emporté par le courant d'une vie normale placée sous le signe de la monotonie, laquelle découle des injonctions inéluctables de l'univers où il devrait désormais mener sa vie. Ses injonctions banales sont le mariage, les tractations et les élections. Au niveau de la configuration romanesque, Rosalie tient les rênes de l'action, la réoriente, change le sort du personnage, le transfigure et le met sous les feux de la rampe. C'est pour cela qu'elle est un personnage qu'on ne peut fustiger.

Le dernier ressort de l'activité fictionnalisante est la réaction esthétique qui consiste à apprécier les effets d'une œuvre et correspond, ainsi, à la satisfaction esthétique de Genette (1991). Elle correspond également à la posture de distanciation de Dufays qui pose problème pour les élèves :

[La réaction esthétique] cause les problèmes didactiques les plus importants parce que les élèves rejettent l'inquiétante étrangeté. Ainsi, lire une pièce de théâtre, prendre en compte les didascalies, s'imaginer les décors, les costumes ou l'état d'esprit d'un personnage n'est pas aisé pour tout sujet-lecteur. Certains sont plus familiers avec une description romanesque étayée pour se représenter, par exemple, les traits physiques et psychologiques d'un personnage ou les décors où l'action se situe. De plus, l'opacité du langage, par exemple, le recours à des figures de style ou à des formulations particulières peut causer des problèmes de

compréhension ou d'interprétations. Le rapport esthétique influe aussi sur la refictionnalisation du sujet-lecteur. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 55-56)

Ces mécanismes de l'activité fictionnalisante concourent à la mise en place de la cohérence mimétique, c'est-à-dire les connexions logiques que le lecteur établit entre les événements et les actions des personnages. Il s'agit de l'homogénéisation des éléments de l'œuvre en leur attribuant un sens à partir de sa représentation du réel et des topiques littéraires, culturels qu'il convoque ou des leitmotifs qui se profilent sous ses yeux. En d'autres termes, c'est la logique causale que le lecteur établit pour boucher les trous du texte. La cohérence mimétique est propre à chaque personne. C'est ce phénomène qui explique que deux lecteurs peuvent raconter différemment la même histoire. Émery-Bruneau étaye davantage ce point en imaginant la manière dont raconterait deux lecteurs l'œuvre de Sartre *Les mains sales*¹⁶:

[La cohérence mimétique] une construction de la cohérence causale à la lumière des attentes de mimétisme du sujet-lecteur, inférée par le sens qu'il donne à l'action et aux personnages à partir de son expérience du monde. Ce sont les éléments qu'il capture, qu'il braconne dans l'œuvre qui lui permettent de trouver une logique causale dans sa refictionnalisation. Bref, c'est la cohérence mimétique qui permet d'expliquer que deux lecteurs peuvent raconter différemment une même œuvre. Par exemple, un sujet-lecteur pourrait parler de *Les Mains sales* en mettant à l'avant-plan la scène du meurtre et en insistant sur l'étonnant motif qui l'a initié, c'est-à-dire la jalousie d'Hugo de voir Jessica, sa femme, dans les bras d'Hoederer, alors qu'un autre sujet-lecteur parlerait du meurtre comme d'un acte politique qui était à prévoir, après avoir pris soin de bien expliquer les motivations qui ont poussé Hugo à s'engager dans le Parti communiste, à vouloir poser un acte politique, à se rapprocher d'Hoederer, à savoir comment le tuer, à prendre soin de réfléchir sérieusement à l'acte qu'il va poser, etc. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 54)

Pour formaliser l'activité fictionnalisante, Langlade propose que l'école mette en place un dispositif de lecture qui permettra au sujet-lecteur-élève de s'immerger dans la lecture en confrontant son imaginaire avec celui de l'œuvre. Ce faisant, il subjective l'œuvre, la singularise, répond à ses sollicitations sans pour autant se tenir à l'écart en

¹⁶ *Les mains sales* est une pièce de théâtre de Jean-Paul Sartre écrite en 1948. Elle raconte l'histoire de Hugo : un intellectuel membre d'un parti communiste qui a pour mission de lutter contre le nazisme. Pour gagner la confiance du parti, le jeune est chargé de tuer son chef Hoederer qui est accusé de collusion avec la bourgeoisie et qui le trompe avec sa femme. Il écope alors de deux ans de prison. Après les deux ans, ses camarades lui avouent qu'ils adoptent la politique de Hoederer après l'avoir reniée pour longtemps. Ils lui proposent donc de réintégrer le parti pourvu qu'il oublie son crime et le considère comme passionnel et non politique. Or celui-ci considère son meurtre politique, et partant, irrécupérable. Il choisit de mourir alors que Hoederer devient une icône historique.

adoptant une posture d'impartialité aseptisante. Comme le note Pierre Bayard, « le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence ». (Bayard, 1998, p. 127)

De ce fait, le dispositif de lecture ou le discours que produit l'élève sur le texte est la matérialisation et la stabilisation de son activité imageante et fictionnalisante. C'est la matérialisation de la rencontre ou du dialogue entre l'imaginaire du lecteur et celui du texte. Langlade nous en renseigne plus :

Je définis un dispositif de lecture comme un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence — où s'agrègent, se soudent — les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Un dispositif constitue donc la stabilisation, certes souvent provisoire et incertaine, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur. Le dispositif rejoint d'une certaine façon ce que Jean Bellemin-Noël nomme le « trajet de lecture, qu'il dit tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de [la vie du lecteur].(Langlade, 2008, p. 55-56)

Par ailleurs, le dispositif de lecture s'apparente à un délire qui n'est pas pathologique du fait que le lecteur opère un investissement fantasmatique dans l'œuvre tout en explicitant la cohérence impartiale de sa lecture. Le délire lectoral est dynamique, flexible et fluctuant. Le caractère mouvant de nos imaginaires fait que l'on ne lit pas de la même manière le même livre plusieurs fois.

Force est de préciser que la lecture perd de sa légitimité si la subjectivité dépasse un seuil ; un excès de subjectivité ne favorise plus l'éclaircissement du sens d'une œuvre : « toutes les lectures sont donc légitimes du moment- mais cela en exclut un certain nombre- qu'elles ne violentent pas le texte (qu'elles ne sont pas obligées de le transformer » (Jouve, 2011, p. 61)

Il est de surcroît important de souligner que l'investissement subjectif de l'élève est arduement mesurable et observable. Aussi Langlade parle-t-il d'accompagnement didactique de l'immersion du sujet-lecteur dans l'œuvre.

4.4.2. La compréhension et l'interprétation : deux composantes la lecture littéraire

4.4.2.1. La compréhension du lecteur

La compréhension est une perception générale du texte, une représentation globale qui se traduit par un discours paraphrastique reposant sur les connaissances du lecteur. Elle consiste « à s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique que pour réorganiser les informations dans une structure globalisante qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte » (Falardeau, 2003, p. 675). Elle est portée sur le sens.

La compréhension met en lumière le sens du texte. Elle a pour but de dégager un sens, lequel signifie étymologiquement « perception ». Pour percevoir une idée, le lecteur fait appel à un ensemble de connaissances. La compréhension nécessite donc, une confrontation entre les stéréotypes du lecteur et les stéréotypes d'un texte, notamment d'un texte difficile. Tauveron qualifie tout œuvre littéraire dont la lecture pose problème de réticente. Le texte réticent peut être impénétrable à cause de son vocabulaire, de sa syntaxe, de sa structure étrangère au lecteur. Dès lors, pour dégager le sens du texte, le lecteur est tenu d'éviter ses zones sombres en essayant d'y repérer des signes qui lui sont familiers, et partant, d'aplanir les difficultés qui entravent le chemin de la compréhension. Car « sans une certaine correspondance entre l'univers du lecteur et celui du texte, il ne saurait y avoir de compréhension ». (Falardeau, 2003, p. 679)

Le texte réticent est celui qui fourvoie le lecteur, le rend en butte à plusieurs écueils de compréhension. C'est un texte qui désoriente le lecteur, il le pousse à faire un apprentissage par essais et erreurs puisqu'il ne peut se dispenser de commettre une fausse interprétation. Le texte réticent met le lecteur sur de fausses pistes, il lui donne une vision très brouillée par l'adoption et le changement inopiné et déconcertant des points de vue (bouleversement de l'ordre chronologique, récit enchâssé) :

[...] On dira que la réticence ne provient pas seulement des lacunes volontaires du texte. Elle trouve sa source dans l'ensemble des moyens qui sont utilisés, en rupture délibérément avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur. (Tauveron, 1999, p. 18)

La compréhension est conditionnée par la société qui a une idéologie et des stéréotypes faisant l'objet d'un consensus. Etant donné que le lecteur appartient à une

communauté, sa lecture d'un texte est déterminée ou influencée par des référents culturels faisant écho à un groupe dans lequel il s'inscrit. Pour lire un texte, le lecteur puise dans ses propres pratiques socioculturelles :

La compréhension se réalise donc dans une fusion du social et de l'expérientiel, composantes mouvantes forcément multiples : linguistiques, historiques, socioculturelles, psychologiques, géopolitiques. Le sens dégagé relèvera d'un certain consensus : une communauté de lecteurs devra reconnaître le sens proposé comme une construction sémantique fidèle au texte. Au cours de ce travail d'objectivation, le lecteur cherche à construire un sens acceptable socialement que n'occulent que partiellement les mots et les phrases. (É. Falardeau, 2003, p. 680)

Selon Falardeau, pour comprendre le texte, accéder à son sens, le lecteur s'écarte de ses détails, il se décentre des mots, des structures linguistiques pour ne retenir que l'essentiel de ce qu'il dit, s'en constituer une vision globale, une vision macroscopique. Pour ce faire, il en fait un discours paraphrastique. La paraphrase est le maillon de la chaîne de la compréhension qui implique un pouvoir centrifuge propice à dégager le sens global d'un texte. Le mouvement centrifuge dans lequel s'inscrit la compréhension favorise la mémorisation des données du texte. Giasson, (2011, p. 61-62) quant à elle, distingue deux types de compréhension : La compréhension littérale qui s'apparente à la lecture informative de Berthier (1999) et la lecture en progression de Gervais (1992) ainsi que la compréhension inférentielle. Le tableau suivant synthétise sa perception de la compréhension.

Tableau 5: Compréhension et inférences

Compréhension littérale		Compréhension inférentielle
Explicite Ce qui est apparent dans le texte		Implicite Ce qui est profond, inexprimé, combler les blancs textuels
Types d'inférences		
Logiques	Pragmatiques	Créatives
Elles existent dans le texte	Elles sont liées aux connaissances du lecteur et à sa stéréotypie	Elles nécessitent un bagage préalable et plus de schémas stéréotypiques. Elles jouxtent l'interprétation Elles ont pour but de rebâtir le sens général du texte pour développer sa compréhension

4.4.2.2. L'interprétation

L'interprétation est perçue par Vanderdorpe (1992) comme un mode d'appréhension du texte qui se situe en aval de la compréhension. C'est une compétence ardue.

L'interprétation est portée sur la signification dont le lecteur est à l'affût. Elle est un examen attentif du texte ayant pour but d'en extraire « les possibles signifiants » (Falardeau, 2003, p. 675). Si la compréhension vise le sens qui signifie étymologiquement « perception », la signification « elle » est « une action d'indiquer ».(Falardeau, 2003)

Contrairement à la compréhension qui a pour but de dégager le sens du texte en se basant sur des éléments explicites/implicites et sa surface apparente, l'interprétation vise la signification et la pluralité des sens que recèle un texte. L'interprétation est une quête des possibles signifiants d'un texte. Aussi requiert-elle l'intervention du lecteur qui est censé mobiliser plusieurs outils en vue d'arpenter plusieurs chemins significatifs et n'en sélectionner parmi ces derniers que les plus pertinents. Le lecteur est, dans cette perspective, un créateur qui produit son propre point de vue sur un texte, en suggère la signification possible parmi un ensemble de significations potentielles :

L'interprétation poursuivra plutôt une signification qui renvoie étymologiquement à l'action d'indiquer, de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. (Falardeau, 2003, p. 684)

Contrairement à la compréhension qui se veut un travail globalisant macroscopique, l'interprétation se penche sur des éléments précis pour en dégager une signification. C'est une force centripète, microscopique dont le but est d'indiquer un chemin significatif possible.

L'interprétation est un travail de création qui ne s'éloigne pas du contenu du texte. Créer ne veut pas dire inventer des significations extérieures au texte qui trahissent ses intentions. Au contraire, le bon lecteur interprète doit être en mesure de créer des possibles significatifs sans pour autant porter préjudice à la visée principale du texte. D'où l'importance de la socialisation de la lecture en classe, de sa confrontation à d'autres pour limiter ou réguler des interprétations délirantes :

La création exige des compétences plus fines que l'élection du sens. Elle recourt, entre autres, à la culture du lecteur, à ses connaissances, ses habitus, certaines notions d'histoire ou encore en littérature, aux théories littéraires. L'élève doit apprendre très tôt que le travail d'interprétation ne

cherche pas à utiliser le texte pour servir des hypothèses interprétatives qui ne demeurent pas fidèles à son contenu mais plutôt à faire jaillir des significations qui s'inspirent directement du texte [...] Il faut effectivement enseigner que l'interprétation est avant tout socialisation d'une pensée, mise en discours qui implique forcément des comptes à rendre. (Falardeau, 2003, p. 685)

Pour Tauveron (1999), il y a deux types d'interprétation :

- Int 1 : un ensemble de choix sémantiques qui permettent au lecteur de se construire une vision globale de l'intrigue ;
- Int 2 : production de nouveaux signes du texte, création de significations qui se situent en aval de la compréhension et qui vont au-delà de cette dernière pour identifier le message que le texte cherche à véhiculer au lecteur. Bref, c'est un travail ayant pour objectif de dégager la portée symbolique du texte en spéculant sur la pluralité de ses sens.

Enfin, il est important de faire deux remarques :

- L'interprétation est conditionnée par l'univers du lecteur, son background ainsi que ses idéologies. Elle influe sur les interprétations que peut fournir un lecteur d'un quelconque texte : « les idéologies que nous définissons comme des systèmes de production du sens et d'attribution de significations, sont dans la perspective peircienne des ensembles de signes interprétants qui organisent le réel et tendent à l'organiser dans la totalité ». (Francoeur & Francoeur, 1993, p. 59)
- Le travail interprétatif n'est pas réservé exclusivement à la littérature. Il peut se réaliser dans d'autres domaines et avec d'autres types de textes qui s'y prêtent.

4.4.2.3. Compréhension et interprétation : hiérarchie ou complémentarité, quelle relation au juste ?

La compréhension et l'interprétation sont deux composantes de la lecture littéraire qui ont été longtemps hiérarchisées dans la tradition scolaire et herméneutique. Il a été longtemps d'usage de considérer que l'interprétation est une activité supérieure à la compréhension, qui elle, est reléguée au second plan. Microscopique, l'interprétation

caracole en tête de l'activité de lecture et vole la vedette à la compréhension qui n'est que balayage du sens. Comprendre un texte signifie restituer son sens global. Interpréter, par contre, entend dire piocher dans les détails, sonder les mystères du texte, faire remonter à la surface les intentions de l'auteur et du texte. Bref, interpréter c'est être à l'affût des sens abyssaux d'une œuvre. Pour ce faire, il sied d'être doté d'un niveau d'abstraction très élevé. En effet, l'interprétation est le faite de l'activité de lecture. C'est pourquoi la compréhension se situe en aval de cette dernière.

Pour autant, des didacticiens pensent différemment le rapport des deux composantes de la lecture littéraire. Tauveron, à titre d'exemple, considère qu'elles s'enchevêtrent et se complètent. Elles ne peuvent être hiérarchisées selon le mythe scolaire qui fait que la première occupe le premier rang et est la porte d'accès au sens, et la seconde est une phase supérieure et profonde que l'élève atteint plus il avance dans les niveaux. De même, Tauveron a étudié les rapports que ces dernières entretiennent et en a révélé deux : la succession et l'inclusion.

A. Rapport de succession

La compréhension et l'interprétation entretiennent un rapport de succession. La deuxième talonne la première respectivement et se veut supérieure à elle étant donné qu'elle consiste à plonger au fond du gouffre pour en extraire la substantifique moelle. Jauss est l'un des adeptes de cette position. La compréhension est une expérience de jouissance instantanée. Il distingue les deux formes d'horizon : la forme jouissive et la forme réflexive qui est l'interprétation.

Lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte vécu de la perception esthétique. La perception esthétique est le fruit de la fusion de deux horizons : celui qu'implique le texte et celui qu'apporte le lecteur dans sa lecture (intérêts, désirs, besoins, expériences et histoire personnelle). Elle débouche sur la jouissance des attentes comblées, sur l'identification acceptée telle qu'elle est proposée, sur l'adhésion au supplément d'expérience apportée par l'œuvre. Mais la fusion des horizons peut aussi prendre une forme réflexive, qu'on peut appeler interprétation. (Tauveron, 1999, p. 15)

Par ailleurs, ce rapport de succession est davantage perceptible chez Bertrand Gervais, pour qui, la lecture est une tension entre deux types de régies : la compréhension et la progression. Plus on avance, on progresse dans le texte, plus on comprend. La compréhension est la limite inférieure tandis que la compréhension est la borne supérieure.

Gervais apporte des modifications à sa première thèse selon laquelle la lecture est sous-tendue par une logique successive à savoir celle de la compréhension et de la progression. L'acte de lecture est fondé par ces deux économies concomitantes.

Gervais affirme que pas tous les textes se prêtent à l'interprétation, le texte suppose sa propre régie de lecture parfois. L'interprétation et la compréhension se complètent et fondent l'acte de la lecture littéraire. Cette dernière ne se réduit pas à une simple réception, mais c'est une réaction active. C'est un acte singulier émanant d'un lecteur singulier : « Ce n'est pas n'importe quel texte qui est sujet à une interprétation mais un texte qui a été une première fois saisi et identifié, qui est déjà compris, « ce qui peut ne demander qu'une compréhension pour l'un peut exiger une interprétation pour l'autre ». (Tauveron, 1999, p. 15)

Si la lecture pour Gervais est un va-et-vient entre compréhension et progression, Riffaterre (Riffaterre, 1979a) distingue entre deux types de compréhension :

- La compréhension intentionnelle : c'est la lecture consistant à tirer le strict minimum du texte pour en faire des inférences simples ;
- La compréhension en profondeur : c'est une lecture intentionnelle qui consiste à interroger le texte en émettant des hypothèses et en procédant à un jeu d'abductions.

B. Rapport d'inclusion

La compréhension est une activité spontanée, non volontaire tandis que l'interprétation est un acte lucide et réfléchi que l'on active que si le texte est résistant. La deuxième suspend la première.

La compréhension pour Vandendorpe est une activité globale de saisie du sens. Si l'école ne se penche pas trop sur l'interprétation c'est parce que la compréhension encourage la lassitude et incite le lecteur à se contenter du sens premier et à s'endormir sur ses lauriers. La compréhension ne permet pas de garder une trace de la lecture selon Vandendorpe.

C. Rapport de complémentarité

S'inscrivant en porte-à-faux vis-à-vis des herméneutes qui ont hiérarchisé la compréhension et l'interprétation, Falardeau pense que ces dernières sont complémentaires et interdépendantes. Ces deux composantes agissent en simultanéité. En effet, la lecture est

une construction de mondes possibles qui se réalise grâce à ces deux processus concomitants qui se nourrissent l'un de l'autre et permettent ainsi au lecteur de déverrouiller les sens et les significations d'un texte. Ainsi, « le lecteur explore les possibles des signes du texte pour en retour enrichir sa compréhension à l'aide de nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte ».(Falardeau, 2003, p. 689). La compréhension ne peut être inféodée à l'interprétation :

[Les deux] agissent en concomitance, l'une puisant dans les signes de l'autre. Ce sera là la définition d'une lecture littéraire riche, productive : les informations comprises sont appelées à être interprétées, les deux registres devant ainsi être présentés dans leur concomitance dès le premier apprentissage de la lecture. (Falardeau, 2003, p. 693)

Par ailleurs, le lecteur fait un va-et-vient entre éloignement et rapprochement :

Dans un mouvement itératif, le lecteur s'éloigne du texte (compréhension) et s'en rapproche (interprétation) pour constamment changer sa perspective et l'adapter à la fois à ses connaissances et aux signes tirés du texte. Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation rappelleront inmanquablement cette tension dynamique et obligée entre, d'une part, la vision macroscopique, qui part du texte pour s'en éloigner, et d'autre part, la vision microscopique qui part de l'extérieur du texte pour s'y plonger et y explorer les microstructures récurrentes qui peuvent irradier sur l'ensemble du texte. (É. Falardeau, 2003, p. 675)

Il est important de souligner que Falardeau stigmatise la minoration de la compréhension dans la tradition herméneutique étant donné qu'en phase de compréhension, le lecteur ne s'acquitte pas de la tâche de la production des inférences. Le travail inférentiel est associé à l'interprétation. Or, il fait partie de la compréhension, car faire des inférences implique de chercher l'implicite qui est un adjuvant de la compréhension. Si le lecteur infère ou, en d'autres termes, décèle le secret d'un sens caché, c'est qu'il veut comprendre. Le travail inférentiel n'est pas donc un luxe réservé aux meilleurs élèves-lecteurs. Il est une composante consubstantielle à la compréhension et nécessaire pour la mémorisation des données textuelles : « le travail d'inférence qu'exige la compréhension de l'implicite est donc inscrit d'une certaine manière dans le texte. Une définition de la compréhension ne peut incidemment écarter les informations implicites en se limitant à une lecture linéaire faite mot à mot ». (Falardeau, 2003, p. 682)

De surcroît, la distinction de Gervais entre deux catégories de lecture est une preuve de la place essentielle de l'inférence et de l'implicite dans le travail de compréhension. Pour Gervais (1992), la lecture en compréhension qu'il oppose à la lecture en progression est une quête de l'implicite, du sens caché dans les interstices du texte. Ce

travail inférentiel est plus fréquent dans la lecture en compréhension, car une lecture en progression cherche à avancer dans la lecture et non à piocher dans les détails profonds du texte. Par conséquent, les deux économies sont complémentaires.

4.5. Vers une valorisation de la subjectivité dans l'acte de lecture : l'avènement du sujet-lecteur

Les théories de la réception ont eu le mérite de faire revenir le lecteur sur le devant de la scène et de culbuter les paradigmes littéraires qui faisaient l'impasse sur son rôle dans l'activation du sens d'une œuvre. Instance incontournable, le lecteur insuffle une vie au texte, s'y fonde et s'y déplace en convoquant son bagage dans l'objectif de colmater les brèches de l'œuvre. L'auteur bâtit un édifice fictionnel, toujours est-il que c'est le lecteur qui le reconfigure et meuble tous ses espaces. Autrement dit, si l'auteur propose, le lecteur dispose. Toutefois, ce lecteur dont on parle c'est bien le lecteur modèle de Eco, le lecteur implicite de Iser ou le lecteur abstrait de Lintvelt, et l'archi-lecteur de Riffaterre. Ces derniers répondent aux sollicitations du texte, se plient à ses exigences en prenant du recul vis-à-vis de lui. En d'autres termes, en lisant une œuvre ces lecteurs s'en distancient et adoptent une posture d'experts critiques. Ils font appel à moult connaissances et compétences linguistiques, culturelles, idéologiques, encyclopédiques, et j'en passe et des meilleurs. Alors qu'en est-il de leur subjectivité ? Est-elle mise en sourdine dans les autres théories ?

La réponse est négative. Si la subjectivité du lecteur passe inaperçue dans les théories de la réception, elle ne l'est ni dans la théorie de la lecture, ni en didactique de la littérature qui en fait l'un de ses chevaux de bataille et un ressort, parmi d'autres, pour voler de ses propres ailes et, par conséquent asseoir sa notoriété. Aussi parle-t-on de sujet-lecteur qui prend le contre-pied du lecteur expert.

A noter que la notion du sujet occupe une place inéluctable en sciences humaines et sociales. On ne peut d'ailleurs l'évoquer sans penser à la philosophie et aux débats sur le sujet et l'Autre. Néanmoins, pour éviter de tomber dans les rets d'une digression incongrue qui nous fera perdre de vue nos objectifs de départ, nous préférons faire l'impasse sur la question du sujet et nous concentrer sur la définition du sujet-lecteur étant donné que notre projet de thèse s'articule autour des représentations de la lecture littéraire.

Les théoriciens et didacticiens de la lecture littéraire s'intéressent au sujet-lecteur vu qu'il a eu longtemps cours que le lecteur qui répond aux injonctions du texte est celui

qui traque le sens en prenant appui sur sa structure objective. Mais qu'en est-il de ses sentiments, de ses expériences du monde, de ses représentations du réel, de ses valeurs ? Sont-ils bannis ? Doit-il y renoncer ?

La notion du sujet-lecteur a émergé dans le champ de la didactique de la littérature pour revaloriser les pratiques de lecture réelles des élèves d'enfants et d'adolescents qui sont disqualifiées par la tradition scolaire, laquelle prône une posture de distanciation critique. Le sujet-lecteur, dans cette nouvelle perspective, s'insurge contre le lecteur modèle qui n'adopte pas de posture participative lui permettant de s'approprier le texte psychoaffectivement. Dans ce sens, le sujet-lecteur est le récepteur de Dufays qui oscille entre participation et distanciation. Il est celui qui complète l'œuvre en la fictionnalisant et en ayant recours à un dispositif de l'imaginaire comme nous l'avons souligné supra avec Langlade. En effet, « la lecture est d'abord l'activité d'un sujet. Elle commence avec lui, il la construit, dans le même temps qu'elle le construit comme sujet » (Jean-Claude Chabanne, 1998, p. 88). Quant au lecteur, « [il] travaille le texte, le texte [le]travaille» (Jean-Claude Chabanne, 1998, p. 90).

Le sujet-lecteur est un récepteur qui possède une identité. Ouellet et Emery-Bruneau ont tenté de la définir. Ouellet a en effet mené une recherche-action auprès des élèves québécois et français pour non seulement identifier l'identité du sujet-lecteur et scripteur réel, mais aussi pour identifier leurs besoins. Le but de cette étude était de dresser un portrait réaliste du sujet-lecteur, car en dépit de l'importance de la subjectivité du lecteur-élève démontrée par les théorisations du sujet-lecteur, celles-ci n'ont pas tenu compte des contraintes de la réalité scolaire. Subjectivité faisant écho généralement aux pratiques de lecture ordinaires des élèves ne semble pas aller de pair avec les pratiques effectives en classe de français ainsi que les impératifs scolaires. Ouellet considère que la notion du sujet-lecteur comporte une dimension réflexive. Le sujet est un être réfléchi qui est conscient de ses actes de lecture et d'écriture. Cela dit, c'est un être autonome qui tout en étant conscient de sa subjectivité s'implique dans l'interprétation et la critique :

La subjectivité dont il est question consiste en la possibilité pour une personne de prendre conscience de son activité mentale et de sa relation au monde, de construire son identité et de participer à son propre développement. Cette conception propose de considérer un seul et unique sujet conscient de sa liberté, qui se perçoit comme acteur de son destin et qui exerce un contrôle sur sa lecture et son écriture. Pour l'enseignement, il s'agit donc de mettre à profit la dimension réflexive qu'implique la prise en compte de la subjectivité de l'élève. (Ouellet, 2011, p. 195)

Le sujet-lecteur est un être nourri de certaines représentations. En effet, la lecture et l'écriture dépendent des représentations personnelles qu'il intériorise ainsi que de son passé scolaire. Le sujet donc agit avec pragmatisme. Il priorise les textes qui lui permettront de se préparer à l'évaluation. En outre, le sujet-lecteur est un être qui appartient à une communauté interprétative qui conditionne la réception d'une œuvre, laquelle est « créée d'une part et interprétée d'autre part selon des structures institutionnelles et des normes sociales que les individus intègrent » (Ouellet, 2011, p. 196). Dans ce sens, le sujet n'est pas tout à fait libre parce que la lecture d'un texte est déterminée par un horizon d'attente social.

De surcroît, le sujet est un créateur de lecture subjective. Son appartenance à une communauté de lecture lui permet d'activer le sens du texte et de le créer en opérant des choix parmi une panoplie de significations. Le sujet aussi est le créateur d'une écriture subjective qui puise dans ses référents antérieurs qui lui sont familiers.

La lecture est une double expérience : celle de l'appropriation et de la distanciation. Certes, le sujet-lecteur cherche à avoir une expérience d'identification qui répond à ses horizons d'attente, qui le conforte dans ses habitudes lectorales mais, il prend un moment pour se distancier par rapport à ce qu'il a lu. Tout en s'investissant subjectivement dans la lecture, il garde présent à l'esprit que le texte est une réalité fictive. Ainsi, la lecture est une activité de décentrement :

Le sujet peut sembler sortir de la littérature, avoir une explication hors du texte à lire, mais dans le même temps, il garde la conscience de la réalité fictive. En ce sens, lire est l'occasion d'un décentrement, d'une dépossession : d'habitude, je pense avec mon monde mental, mais en lisant je développe des idées qui appartiennent à un autre monde mental. De là aussi le besoin souvent ressenti par le sujet de prendre du recul face au texte, de réfléchir pour se situer par rapport à ce qu'il vient de lire.(Ouellet, 2011, p. 198)

En prenant appui sur la théorie du sujet lecteur et en menant une enquête auprès des élèves français et québécois pour étudier leurs représentations, l'auteur a pu déduire des points de divergence et de convergence dans les deux contextes.

Pour ce qui des points de confluence, sa recherche a pu en faire ressortir trois :

- Les élèves éprouvent le besoin de s'engager dans des activités qui nécessitent l'action et la dynamique comme la mise en scène théâtrale ou le travail collectif ;

- Les élèves privilégient les activités de socialisation, confrontation, débat sur un livre, échanges sur les thèmes d'actualité. Ils éprouvent le besoin d'entrer en contact avec les autres : « la classe se présente comme une communauté de référence par rapport à laquelle le sujet évalue la pertinence de ce qu'il a lu et compris » (Ouellet, 2011, p. 202) ;
- Les élèves accordent un intérêt aux supports visuels.

Quant aux dissemblances, Elles sont d'ordre socio-culturel. Elles sont en effet tributaires de la culture scolaire et sociale prégnante dans les deux pays. Par exemple au Québec, les exercices scolaires comme la dissertation sont prisés par les élèves étant donné que leur maîtrise constitue le gage d'entrée à l'université, et partant, d'insertion dans le monde d'emploi. Au Québec, les corpus sont ouverts contrairement à la France. Par ailleurs, en France, on privilégie l'argumentation à l'opposé du Québec où les discussions sont privilégiées parce qu'elles sont perçues comme des opportunités pour mettre en commun les lectures des élèves.

Enfin, la comparaison de deux contextes socioculturels différents l'a conduit par voie de conséquence à fournir une définition du sujet lecteur réel qui est un être désirant s'inscrire dans une dynamique où il est acteur social voulant coopérer avec les autres, échanger avec eux ses lectures pour les co-construire. C'est un lecteur qui puise ses sources dans son passé scolaire, mais qui éprouve le besoin de faire valoir son esprit d'initiative et de créativité. Bref, c'est un lecteur qui veut s'inscrire dans le monde actuel, d'où son intérêt à l'égard de la littérature contemporaine :

Les élèves rencontrés laissent entrevoir un sujet typique, postmoderne en quelque sorte qui puise à toutes les sources pour construire son univers de référence. Il est en mouvement et il veut affirmer son identité par la lecture et l'écriture. [...] A la lumière des rencontres, le portrait qui définit le mieux le sujet réel est celui qui trouve un sens dans l'action et dans ses interactions avec les autres. [...] Enfin le profil du sujet réel fait apparaître de nombreux indices de son histoire, c'est-à-dire son besoin de jouer avec le texte, son attirance envers la littérature contemporaine de même que son besoin d'être à la fois lui-même avec les autres dans le monde d'aujourd'hui. En cela, il s'agit bien d'un sujet en quête d'identité .(Ouellet, 2011, p. 203)

Nous pouvons affirmer, en dernier ressort, que le sujet-lecteur est au cœur des réflexions théoriques sur la lecture littéraire. Son activité qui, repose sur la participation et la distanciation, s'enrichit par ses expériences personnelles et culturelles. C'est pourquoi, il

est défini par Émery-Bruneau comme un sujet social et socioculturel doté d'une conscience.¹⁷

5. Chapitre 5 : Les représentations dans les différents champs disciplinaires

Dans ce chapitre, nous nous attarderons sur la place des représentations dans différentes perspectives théoriques. Étant donné que c'est une notion qui se situe au carrefour de plusieurs champs disciplinaires, nous jugeons nécessaire de voir sous quel angle de vue elle est définie en psychologie cognitive et sociale qui fut le premier champ à lui accorder une importance, puis en didactique des disciplines, et enfin en sociolinguistique et didactique des langues et des cultures. Par ailleurs, nous nous intéresserons à la question du « rapport à » qui s'est fait jour en sociologie. Les adeptes de cette notion ont travaillé sur d'autres domaines linguistiques, didactiques ou littéraires. Ils ne se sont pas contentés du « rapport à », mais l'ont étendu à d'autres domaines. C'est pour cette raison que nous exposerons brièvement les dimensions du rapport au langage, à la culture et à la lecture littéraire.

5.1. Les représentations en didactique : origines d'« une notion carrefour »¹⁸

Les représentations font partie des objets de recherche de la didactique des disciplines qui s'est appuyée sur les apports théoriques d'autres disciplines et s'en est servie pour construire sa propre réflexion sur cette notion polysémique. Les fondements théoriques des représentations trouvent leur origine dans des champs disciplinaires qui, pour divergents qu'ils soient, ont des frontières mouvantes de telle sorte que l'un fait écho à l'autre. Pour tenter de cerner les contours de cette notion carrefour par rapport à notre objet d'étude qui est la littérature et son enseignement, nous avons jeté notre dévolu sur

¹⁷ Définition du sujet-lecteur de Émery-Bruneau : « Pour nous, le sujet-lecteur est une personne située dans un contexte socioculturel, qui pratique la lecture littéraire et peut partager ses expériences singulières de lecture, et qui est en relation de sens et de valeurs avec cette pratique ou son objet (le texte littéraire). Son rapport à la lecture littéraire varie d'un texte à l'autre et d'une expérience de lecture à l'autre, selon son engagement et son implication dans cette pratique, selon ses connaissances, selon ses références socioculturelles, selon son histoire personnelle et scolaire, etc. Enfin, les dimensions subjective, sociale, épistémique et praxéologique jouent un rôle déterminant sur la façon dont ce sujet conçoit et vit la lecture littéraire. En somme, pour nous, le sujet-lecteur est « une personne, engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par son investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture, et par la façon dont elle l'exprime » (Émery-Bruneau, 2008, p. 110) (Émery-Bruneau, 2010b, p. 57)

¹⁸ La représentation a été désignée comme notion carrefour par Willem Doise (1986) qui a repris la définition de Serge Moscovici dans son livre *La psychanalyse, son image et son public* (1961)

trois disciplines. Ainsi, nous verrons la définition, les caractéristiques et les fonctions des représentations dans la psychologie cognitive et sociale, la sociolinguistique et la didactique des langues et des cultures.

5.1.1. La représentation dans la psychologie cognitive et sociale

Etant à l'intersection de plusieurs voies disciplinaires, la représentation est considérée comme une notion carrefour (Doise, 1986) qui a vu le jour avec Emile Durkheim. Celui-ci a travaillé sur les représentations collectives et individuelles. C'est donc au sein de la sociologie que cette notion a émergé avant d'être reprise et retravaillée par la psychologie cognitive et les domaines qui lui sont connexes. Longtemps ignorée par la communauté scientifique, cette notion connaît un regain d'intérêt avec Moscovici (1961) qui se pencha sur les représentations sociales de la psychanalyse. Serge Moscovici s'est assigné comme objectif de voir comment se transforme un savoir scientifique qui est la psychanalyse quand il « devient sens commun ». Cela dit, la représentation sociale se définit comme un savoir, une cognition qui est socialement partagée et qui remplit des fonctions dont essentiellement l'appréhension du monde qui entoure l'individu ainsi que l'interprétation de la réalité environnante. En effet, la psychologie sociale part du principe selon lequel l'individu dans une société éprouve le besoin de comprendre la réalité sociale et de lui conférer un sens au moment où il entre en interaction avec les autres individus. Abric (2003, p. 206) considère la représentation comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Par ailleurs, l'individu a besoin de faire appel à ces formes de savoir ou de connaissances que sont les représentations en vue de maintenir des rapports sociaux. Les représentations se construisent dans les rapports de communication. Ce sont des opinions qui structurent les relations sociales. La définition de Doise (1986, p. 248) nous en donne une idée plus claire :

Les représentations sociales sont toujours des prises de position symboliques, organisées de manières différentes, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans des rapports sociaux différents. D'une manière générale on peut dire que dans chaque ensemble de rapports sociaux des principes ou schèmes organisent les prises de position symboliques qui sont liées à des insertions spécifiques dans ces rapports. Et les représentations sociales sont les principes organisateurs de ces rapports symboliques entre individus ou groupes, constituant en même temps un champ d'échange symbolique et une représentation de ce champ.

L'idée selon laquelle la représentation est une prise de position est corroborée par Bourdieu qui affirme que :

On n'achète pas un journal mais un principe générateur de prises de positions défini par une certaine « position » distinctive dans un champ de principes générateurs institutionnalisés de prises de position : et l'on peut poser qu'un lecteur se sentira d'autant plus complètement et adéquatement exprimé que l'homologie sera plus parfaite entre la position de son journal dans le champ des organes de presse et la position qu'il occupe lui-même dans le champ des classes (ou de fractions de classe), fondement du principe générateur de ses opinions. (1977, p. 15)

Dans la même lignée, Denise Jodelet (1984) estime que les individus construisent leurs représentations sociales ou prises de position selon six perspectives :

- La représentation se construit à partir du contexte et de l'appartenance de l'individu à la société ;
- La représentation est le reflet ou l'expression d'une société donnée ;
- La représentation est considérée comme un discours, dont les caractéristiques proviennent de sa pratique discursive ;
- La représentation trouve ses origines dans les relations entre les groupes sociaux ;
- Elle découle de la pratique sociale de l'individu ;
- Elle découle des schèmes de pensée sociaux qui sont reproduits.

Si Doise et Jodelet considèrent que la représentation est une opinion qui émerge dans un contexte social à partir d'une pratique, d'un discours, d'une relation ou d'un schème de pensée social, cela implique que la réalité n'est pas objective. Toute réalité, en effet, dépend d'une représentation. Elle est appropriée par l'individu ou le groupe social, forgé dans son système cognitif et axiologique et dans un contexte social. La représentation est un acte de reconstruction de la réalité objective et d'intégration de cette dernière dans le système cognitif de l'individu. Dans ce sens, Abric (2011d) pense qu'il ne peut y avoir de séparation nette entre l'objet et le sujet, entre le stimulus et la réponse. L'objet dépend d'une personne qui le conçoit dans un contexte précis comme prolongement de son attitude.

Nous pouvons relever, ainsi, dans les deux définitions des points de confluence. Il n'en demeure pas moins que la notion de la représentation sociale ne fait pas l'objet d'un consensus définitionnel. Sa relation avec d'autres notions qui lui sont connexes en est une

preuve. Le terme « représentation » peut se substituer à d'autres substantifs comme : attitude, disposition, conception, perception, ethos, stéréotype, jugement, et la liste est loin d'être close. Willem Doise (2003), par exemple, estime que les recherches sur les représentations sociales appellent à enchevêtrer l'étude d'autres systèmes comme les attitudes qui les ont préfigurés. Aussi tente-t-il de souligner le rapport de contiguïté entre représentation et attitude.

Il définit l'attitude comme une « position spécifique que l'individu occupe sur une dimension ou plusieurs dimensions pertinentes sur l'évaluation d'une entité sociale donnée » (Doise, 2003, p. 242). Autrement dit, elle est une disposition psychologique qu'un individu adopte vis-à-vis d'une réalité sociale. L'intérêt du rapprochement établi entre attitude en tant que mécanisme psychologique et représentation en tant que prise de position pour Doise est de montrer que la représentation est une « notion-creuset » où s'imbriquent plusieurs dimensions. C'est ainsi que l'étude de la représentation aussi bien en psychologie sociale qu'en didactique, qui est notre champ disciplinaire, nécessite l'imbrication et l'articulation de plusieurs approches dont les frontières sont poreuses. Dès lors, Le paramètre psychologique demeure le dénominateur commun entre l'attitude et la représentation.

Comme nous l'avons souligné supra, Les représentations s'effectuent dans des rapports de communication qui permettent d'entretenir les rapports entre les gens dans la société. De ce fait, accorder une importance aux phénomènes ou processus psychologiques qui entrent en jeu dans l'élaboration et le maintien de ces rapports entre individus de la communauté sociale est pour les chercheurs en psychologie sociale d'un apport considérable.

Par ailleurs, la notion de représentation sociale peut être associée à celles de dispositions ou d'habitus développées par Bourdieu et aussi à l'idéologie. Si la représentation guide les actions des individus dans la société et structure leurs relations interindividuelles, les dispositions permettent d'explicitier le fonctionnement des individus dans la société. Dispositions et représentations ont des points de confluence et permettent de produire un savoir commun. C'est ce que montre Bourdieu dans la citation suivante :

La connaissance pratique du monde social que suppose la conduite « raisonnable » dans ce monde met en œuvre des schèmes classificatoires (ou, si l'on préfère, « des formes de classification », « des structures mentales », « des formes symboliques », autant d'expressions qui, si l'on ignore les connotations, sont à peu près interchangeables), schèmes historiques de perception et d'appréciation qui sont le produit de division

objective en classes (classe d'âge, classes sexuelles, classes sociales) et qui fonctionnent en deçà de la conscience et du discours. Etant le produit de l'incorporation des structures fondamentales d'une société, ces principes de division sont communs à l'ensemble des agents de cette société et rendent possibles la production d'un monde commun et sensé, d'un monde de sens commun (1977, p. 545)

Quant aux habitus, ils sont définis comme :

[Des] systèmes de disposition durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance des règles. (Bourdieu, 1972, p. 175)

Outre les attitudes, les dispositions et les habitus qui se recoupent avec les représentations, d'autres comme le prototype ou la catégorisation prototypique qui relèvent d'une approche psychocognitive apportent des éclairages importants à la notion de représentation. En effet, la question commune entre le prototype et la représentation sociale est de savoir comment les catégorisations façonnent les actions des individus et leur permettent d'interagir dans la société. La catégorisation qui est l'acte de rassembler certains éléments dans une classe de façon à les rendre équivalents, à les mettre sur un pied d'égalité permet à l'individu de réduire la complexité du monde. Quant au modèle prototypique qui comporte des catégories, il permet à l'individu d'épargner ses efforts cognitifs en disposant d'un maximum possible d'informations et ce, dans le but également de l'aider à réduire la complexité du monde. L'individu, donc, fait montre d'« économie cognitive » (Rosch, 1978)

La catégorisation qui n'est pas sans rappeler le prototype¹⁹ ainsi que la généralisation sont indispensables dans les interactions sociales pour Vygotsky cité par Semin (2003, p. 269) :

Pour transmettre de l'expérience ou du contenu de conscience à autrui, il n'existe pas d'autre moyen que d'assigner le contenu à une classe connue, cela induit nécessairement la généralisation. C'est pourquoi il se trouve que l'interaction sociale présuppose nécessairement la généralisation et le développement du sens des mots, c'est-à-dire la généralisation ne devient possible qu'en présence du développement de l'interaction sociale. C'est pourquoi au niveau le plus élevé, les formes spécifiquement humaines d'interaction sociale, sont possibles uniquement parce que la pensée humaine reflète la réalité de manière générale.

¹⁹ Semin (Semin, 2003, p. 266) définit le prototype comme « le modèle ou « le type idéal » qui condense le sens d'une catégorie » ; C'est un niveau plus général que la catégorie. Le prototype d'un taureau par exemple serait ses qualités idéales, les traits abstraits qui le définissent comme courage par exemple, la détermination et cela selon le point de vue de la psychologie sociale.

Après avoir passé au crible quelques définitions de la représentation et explicité les rapports qu'elle entretient avec d'autres notions qui la jouxtent, nous sommes amenée à réfléchir sur ses fonctions. La représentation en tant que produit d'un sujet qui agit sur les objets dans le monde qui l'entoure sert à quelque chose, remplit des fonctions vis-à-vis des personnes qui en sont à l'origine. Selon Abric (2011b, p. 21), la représentation remplit des fonctions de savoir. Elle favorise l'appréhension de la dynamique sociale, cognitive et didactique :

Savoir pratique de sens commun, comme le dit Moscovici, elles [les représentations] permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. D'autre part, elles facilitent- voire sont la condition nécessaire à –la communication sociale. Elles définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange social, la transmission et la diffusion de ce savoir naïf.

Cette fonction fait écho aux processus que Moscovici (1961) a identifiés par rapport à l'étude des représentations de la psychanalyse et qui sont :

- L'objectivation : qui consiste en la transformation de quelque chose d'abstrait à quelque chose de concret. C'est un processus de simplification à notre sens. C'est un outil auquel l'individu recourt pour gérer la complexité qui l'entoure ;
- L'ancrage : « incorporation de l'étrange dans le réseau de catégories familières » (Doise, 2003, p. 242) . L'ancrage donc consiste à s'approprier un savoir étrange qui est la psychanalyse et l'insérer dans un système de références préalable de façon à le rendre familier, bien connu pour l'interpréter par la suite. Cette opération n'est pas sans rappeler les fonctions du stéréotype qui se définit comme une forme de catégorisation.

En outre, la représentation pour Abric remplit une fonction identitaire dans la mesure où elle permet de préserver l'identité d'un individu ou d'un groupe social ainsi que ses particularités.

La représentation remplit une fonction de légitimation. Elle justifie les comportements des individus avec les autres dans le cadre d'une interaction sociale, conforte les gens dans leurs croyances pour fausses qu'elles soient. Cette fonction renvoie aux recherches qui ont été entreprises sur les représentations de l'école, son

fonctionnement, ainsi que sur le rôle du maître et de l'élève. Gilly (2003, p. 402) qui en a rendu compte, affirme après avoir passé en revue quelques-unes d'entre elles que :

Face à une institution qui est loin de réaliser dans les faits les changements attendus, les individus s'appuient pour guider et justifier leurs comportements sur des systèmes représentationnels qui privilégient le plus souvent des éléments et schèmes à forte inertie.

En effet, l'échec scolaire est imputable à l'appartenance sociale des élèves et non aux méthodes d'enseignement adoptés par l'école. Cette idée est clairement perceptible dans une recherche menée par (Mollo, 1970) sur les perceptions du fonctionnement de l'école par les instituteurs qui a démontré qu'elles sont sous-tendues par le modèle traditionnel. Les enseignants ne souscrivent pas au modèle de l'épanouissement c'est-à-dire ils ne croient pas que l'école peut épanouir les élèves, s'appuyer sur leurs potentiels pour les aider à surmonter leurs difficultés et à niveler leurs différences en personnalisant leurs besoins. Mais ils estiment que leurs difficultés sont imputables à leurs facultés intellectuelles. Pour eux, il existe de bons et de mauvais élèves. Les mauvais sont issus généralement des classes défavorisées.

Leurs représentations ont pour but de justifier leurs pratiques fondées sur le modèle passéiste de l'enseignement qui instaure une relation verticale entre l'enseignant et l'élève et ne laisse pas une place de choix à son épanouissement personnel et au développement de son esprit d'initiative. La logique qui sous-tend leurs propos est celle du don et de l'intelligence qui met en évidence l'idée selon laquelle la réussite scolaire est l'apanage des élèves les plus intelligents, les « prédestinés mentaux » contrairement aux moins intelligents, les « mauvais » pour lesquels l'école ne peut rien faire alors qu'elle creuse en réalité un grand hiatus entre eux. La théorie du don dont se servait l'école comme alibi pour légitimer ses pratiques et se dédouaner est corroborée par les recherches de Siano (1985) qu'il a menées au sujet des représentations de l'école avec les parents agriculteurs. Les recherches font ressortir que l'échec scolaire des enfants des parents agriculteurs ou parents petits paysans n'est pas dû à l'école elle-même qui produit des inégalités d'apprentissage, mais au don et mérite de leurs enfants. Leurs représentations sont sous-tendues par une logique déterministe dans la mesure où leurs discours confortent la fonction sélective de l'école. En effet, ils estiment que l'école s'attelle à la tâche de trier sur le volet les bons et les mauvais éléments. Autrement dit, si leurs enfants ne sont pas méritants, leur destin doit être voué à l'échec. Donc, la réussite n'est pas conditionnée par les méthodes de l'école et sa pédagogie qui peut être une cause de l'échec de ces derniers.

Bref, les parents ont foi en l'idéologie du don, du mérite que leurs enfants ne possèdent pas. Aussi, le facteur déterminant de l'échec des enfants peut être formulé de la façon suivante : « l'école ne donne pas à l'enfant ce qu'il n'a pas » (Gilly, 2003, p. 395)

Les représentations ne légitiment pas uniquement les pratiques des individus ainsi que leurs actes, mais elles peuvent les guider. Autrement dit, elles remplissent pour Abric une autre fonction qui est celle de l'orientation. La représentation impose ou prédétermine le type de démarche cognitive à adopter ainsi que le comportement, et ce, en amont et en aval de l'action. Car elle est « un système de prédécodage de la réalité » (Abric, 2011b, p. 18)

La représentation précède l'action et influe sur son cours, elle dicte et prescrit les comportements convenables, acceptables dans la société :

La représentation produit également un système d'anticipations et d'attentes, elle est donc une action sur la réalité : sélection et filtrage des informations, interprétations visant à rendre cette réalité conforme à la représentation. [...] L'existence d'une représentation de la situation préalable à l'interaction elle-même fait que dans la plupart des cas « les jeux sont faits à l'avance », les conclusions sont posées avant même que l'action ne débute. (2011a, p. 23)

Dans la même perspective, nous pouvons affirmer que la représentation constitue un cadre de référence, un repère à partir duquel l'individu appréhende et interprète la réalité environnante et choisit le comportement adéquat pour avoir une emprise sur elle. Semin (2003) illustre nos propos en fournissant l'exemple de l'homme Taureau dont les comportements avec la femme Scorpion sont susceptibles d'être infléchis par le savoir qu'il détient sur elle.

Le savoir dont dispose un homme Taureau sur une femme Scorpion conditionnera ses comportements et ses attitudes avec elle, il façonnera ses futures relations et interactions avec elle. Le savoir qui se présente sous forme de croyances et opinions, qualités qu'on attribue à une personne née le 25 octobre constituerait un cadre de référence pour le Taureau qui l'incorporera et en tiendra compte pour se situer par rapport à la femme :

[Le savoir] va certainement modeler ses rapports, ses communications et autres types d'échanges avec la femme Scorpion selon ce savoir, façonnant, à tout prendre, leur histoire commune à l'intérieur de ce cadre de référence, et peut-être même verra-t-il se confirmer ses pires attentes et ses peurs. En réalité, même si la femme Scorpion ne possède pas le même savoir, dans ses interactions avec cette personne, son comportement sera largement orienté par les croyances, les attitudes, les

attentes, les représentations sociales en général, du Taureau. (2003, p. 261)

En somme, les représentations revêtent plusieurs caractéristiques qui soulignent leur caractère polysémique. Toutefois, nous estimons que malgré la divergence de ses définitions, celles-ci convergent toutes vers l'idée selon laquelle la représentation est une forme de connaissance qui se construit par des sujets et fait office de modèle explicatif du monde dont l'une des fonctions incontournables est non seulement d'aider le sujet de saisir son environnement matériel, mais de guider ses actions. Autrement dit, parmi les fonctions qui nous intéressent dans le champ didactique est celle ayant trait à l'orientation puisque nous verrons que les représentations remplissent une fonction prescriptive dans le sens où elles influent sur le degré d'appropriation d'un contenu de savoir. Avant de traiter des représentations en didactique des langues et des cultures, nous nous proposons pour clore ce volet de dresser un tableau récapitulatif des fonctions de la représentation en nous appuyant sur les recherches de Jean-claude Abric (2011a)

Tableau 6: Les fonctions de la représentation

Les représentations et leurs fonctions	
Fonction de savoir	Les représentations favorisent la construction d'un savoir commun bien ancré dans la réalité et les pratiques sociales, lequel sert de cadre de référence pour les sujets, facilite la communication entre eux et leur permet de réduire la complexité du monde qui les entoure pour favoriser sa compréhension.
Fonction identitaire	Les représentations permettent de préserver l'identité d'un groupe social.
Fonction de légitimation	Les représentations justifient les comportements et les pratiques des individus même si elles sont fondées sur une logique décosue.
Fonction d'orientation	Les représentations dictent aux individus les comportements qu'ils doivent adopter et guident leurs pratiques dans une situation donnée.

5.1.2. La représentation en didactique des disciplines

Nous avons pu démontrer que ce n'est pas au sein de la didactique des disciplines, ni dans celle des langues et des cultures que la notion de représentation a fait son éclosion. Toutefois, tout en prenant appui sur les apports théoriques des autres domaines scientifiques, ces dernières se la sont appropriée et l'ont inscrite dans un réseau de diverses significations, qui malgré leur spécificité, jouxtent celles qui sont développées en psychologie sociale et cognitive. C'est ce qui fait qu'elle apparaît sous différentes

dénominations sur lesquelles nous nous attarderons pour mettre en évidence leur importance dans leur explicitation du sens de représentation.

Définie comme un modèle explicatif ou un « déjà-là » influant sur le processus d'apprentissage, la représentation a fait son apparition dans le champ de la didactique, notamment la didactique des sciences dans les années 70. Elle a été introduite par Jean Migne qui la définit comme suit : « la représentation peut être considérée comme un modèle personnel d'organisation des connaissances par rapport à un problème particulier. On ne peut parler de la représentation comme d'une notion en soi. » (1969, p. 69)

L'étude de la représentation avait pour but d'identifier les écueils qui entravaient le chemin de la construction de nouvelles connaissances par les élèves ou d'appropriation de nouveaux concepts scientifiques par ces derniers. Pour élucider ces pierres d'achoppement que sont les représentations, André Giordan recourt au terme « conception » auquel il attribue une définition analogue à celle de représentation. En effet, considérées comme une notion fondamentale en didactique des disciplines, les représentations sont souvent appelées « conceptions », « conceptions alternatives », « schèmes cognitifs » « cadres de référence alternatifs », (Fisher, 2004, p. 387).

Giordan et De Vecchi présentent les conceptions ainsi :

Un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations problèmes, [...] c'est un ensemble [qui] traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles (1987a, p. 79)

Selon les auteurs, les conceptions interfèrent avec l'appropriation des connaissances et avec le processus d'apprentissage. Elles sont visibles au moment de la confrontation de l'apprenant avec de nouvelles connaissances, des concepts scientifiques qu'il appréhende et interprète selon une perception qui lui est familière de la réalité, selon des références antérieures dont la ou les genèses sont différentes.

Les conceptions supposent que l'apprenant n'est pas une page blanche, mais qu'il a des acquis antérieurs dont il faut tenir compte pour les rectifier et l'amener à s'approprier un nouveau savoir et à renoncer à ses anciennes habitudes. Etant donné que l'apprenant n'est pas une cire vierge sur laquelle on calque des connaissances, ses conceptions constituent un « substrat préexistant », « un cadre cognitif sous-jacent », (1987a, p. 66) « des structures d'accueil » (1987a, p. 67).

Dans ce sens, les conceptions trouvent leur origine dans les théories philosophiques qui ont traité de la construction du savoir humain ou des origines de l'entendement humain et qui ont été développées par Locke, Kant, Leibniz et Condillac. L'opposition entre innéité et acquis était leur pomme de discorde. C'est à Leibniz que l'on doit l'idée selon laquelle l'esprit n'est pas une table rase et que donc l'individu, en général, et l'élève, en particulier, a des acquis :

Non, l'esprit n'est pas une table rase, il en a quelque chose de préformé, il est comme un bloc de marbre de marteau que le sculpteur viendra façonner mais dans lequel se trouveraient déjà tracées, par la nature elle-même, des lignes et des veines indiquant la statue.(Leibniz,1704)

En se référant à la psychologie génétique de Piaget, Giordan définit la conception comme une structure mentale préalable et sous-jacente, un mode spécifique d'appropriation de la connaissance et de son interprétation qui remonte à la surface au moment où l'apprenant se trouve en butte à un nouveau savoir scientifique. C'est pour cette raison qu'elle est activée au moment de la résolution d'un problème. En effet, les conceptions sont des malentendus qui « correspondent d'abord à un processus qui découle d'une activité d'élaboration. Elles dépendent d'un système sous-jacent qui constitue son cadre de signification » (Giordan & De Vecchi, 1987a, p. 80)

Par ailleurs, la conception pour Giordan constitue comme nous l'avons souligné supra un modèle explicatif. C'est un mode de connaissance qui peut se situer aux antipodes de ce qu'est la réelle connaissance dans la sphère savante ou scolaire. Elle est mobilisée par l'apprenant pour expliquer le monde qui l'entoure. Car, l'élève explique le monde par ce qu'il « croit savoir » et non pas par ce qu'il sait sur le monde. La représentation ou la conception sert de modèle explicatif erroné auquel l'élève fait appel pour justifier le bien-fondé de ses idées vis-à-vis d'un savoir.

Ce modèle explicatif fonctionne par analogie ou comparaison. La conceptualisation, en effet, naît d'une confrontation d'une ancienne information avec les données actuelles. C'est l'établissement de connexions ou d'une relation de correspondance entre les deux qui aboutissent à une nouvelle information à laquelle on lui confère un sens. La conception émerge par processus d'analogie permettant à l'apprenant de fournir une explication au phénomène étudié et d'en esquisser une vision simplifiée. Donc, il mobilise un ensemble d'outils et met sur pied des stratégies pour fournir ses modèles explicatifs à savoir « des idées, des savoir-faire ; des façons de raisonner ; des

systèmes de décodage de la situation (y compris de la situation d'interrogation) ; des systèmes symboliques pour répondre » (Giordan & De Vecchi, 1987a, p. 84)

En outre, les représentations ou les conceptions ont une genèse sociale et individuelle. Certes, elles sont des images mentales qui s'élaborent dans son système cognitif. Elles y sont stockées, structurées à son insu et codées pour l'aider par la suite lors d'une situation d'apprentissage à décoder le monde, c'est-à-dire qu'elles se rapportent à lui en tant que sujet apprenant. Toutefois, ces informations peuvent être également le fruit « des relations qu'il entretient avec autrui, individus, ou groupes, au cours de son histoire, et qui demeurent gravées dans la mémoire » (Giordan & De Vecchi, 1987a, p. 86)

Pour Giordan et De Vecchi (1987a, p. 87), la conception recèle cinq composantes qu'il résume par le sigle suivant : conception= f (P.C.O.R.S)

La conception est composée d'un problème, d'un cadre de référence, des opérations mentales, de réseau sémantique et de signifiants :

- 1. P= problème : c'est un ensemble de questionnements qui déclenchent la mise en œuvre de la conception, c'est ce qui donne lieu à l'activité intellectuelle ;
- 2. C= Cadre de référence : « ensemble de connaissances périphériques activées par le sujet pour formuler sa conception (ce sont les autres représentations sur lesquelles l'apprenant s'appuie pour produire ses conceptions) (1987a, p. 87) ;
- 3. O= opérations mentales : c'est un ensemble de processus mentaux qui permettent à l'apprenant de tisser des liens entre les composantes du cadre de référence et de recourir à la conception ;
- 4. R= Réseau sémantique : c'est une forme d'organisation faite à partir du cadre de référence et des opérations mentales qui confère un sens cohérent à la conception et lui donne une apparence logique ;
- 5. S= signifiants : « ensemble des signes, traces et symboles nécessaires à la production et à l'explication de la conception » (1987a, p. 87).

La définition que fournit Giordan de la conception ainsi que les composantes qui l'éclairent davantage nous conduit à déduire que son traitement en didactique des

disciplines s'opère selon une perspective cognitive. Elle est, en d'autres mots, une cognition que l'élève active ou mobilise face à une situation-problème. Ce qui n'est pas sans rappeler la fonction qu'elle occupe en psychologie sociale et cognitive dans la mesure où elle sert à l'individu d'argument ou d'outil pour expliquer les phénomènes du monde qui l'entoure. Donc, l'élève à son tour recourt à cette dernière pour résoudre des problèmes cognitifs, pour sortir de l'ornière cognitive. Il s'appuie sur son répertoire pour faux qu'il soit pour résoudre une situation-problème. C'est pour cette raison que Astolfi estime que le fait de faire émerger les représentations des élèves et rendre les enseignants conscients d'elles les aiderait à comprendre que l'élève n'est pas une tête vide, mais qu'il a un déjà-là :

Faire découvrir les représentations des élèves à des enseignants en formation et le poids de celles-ci lors des apprentissages scientifiques induit un double renversement quant à la manière de considérer l'apprenant : le premier concerne l'élève, et le fait passer d'une structure « Elève tête vide » à une structure « Elève et son déjà-là cognitif », le second concerne le groupe-classe et le fait passer d'une structure « Elève standard » à un « Eloge de la différence entre élèves », chacun véhiculant ses conceptions personnelles.(Astolfi et al., 2008b, p. 155-156)

Nous pouvons déduire que les conceptions/représentations revêtent une importance cruciale en didactique vu qu'elles mettent en lumière les premiers rapports que l'apprenant essaie de tisser avec le savoir et font office de médiateurs entre lui et le nouveau savoir. Les propos de Giordan (1987a, p. 133) corroborent notre idée :

Les conceptions de l'apprenant ne correspondent pas uniquement à des images de la réalité ; elles lui servent de point d'ancrage pour s'approprier d'autres savoirs, car elles constituent les « structures d'accueil » qui permettent de fédérer de nouvelles informations. Elles jouent donc un rôle d'intermédiaire entre la connaissance de l'individu propre, et c'est dans une interaction entre ces structures de pensée et les informations que l'apprenant se procure, que va s'élaborer le savoir.

Il ressort des définitions de Giordan que les conceptions-représentations constituent un tremplin vers de nouvelles connaissances. Elles se présentent comme un rituel de passage inévitable pour accéder au savoir scientifique. Néanmoins, elles peuvent être à la fois des obstacles. Autrement dit, elles peuvent se présenter aussi bien sous un jour favorable que sous un jour défavorable. Ainsi, nous ne pouvons traiter des représentations en didactique sans les lier à la notion d'obstacle. D'ailleurs, elles n'ont pris toute leur importance en didactique qu'à partir du moment où elles ont été associées à l'obstacle. Représentations et obstacles sont deux notions qui s'imbriquent. Bon nombre de

chercheurs comme Brigitte Peterfalvi concèdent que les premières sont sous-tendues par les deuxièmes qui les organisent, les expliquent :

[Ils] met[tent] l'accent sur les inerties, les processus de résistance de la pensée par rapport à ce qui peut remettre en question ses assises et ouvre des perspectives pour [leur] prise en compte dans les processus d'enseignement/apprentissage. (Peterfalvi, 1997, p. 3)

En effet, les représentations font écho à l'idée d'obstacle épistémologique développée par Bachelard. Celui-ci estime que la connaissance scientifique se forge à partir d'une série d'approximations successives et de rectifications qui permettent de déconstruire les conceptions initiales et les premières impressions empreintes de généralité et les transformer en idées cohérentes et solides. Les obstacles dans le sens bachelardien sont les causes de toutes les inerties. C'est pour cette raison que la construction de la pensée scientifique pour lui ne peut s'opérer sans rupture épistémologique avec l'expérience ou la pensée commune. En effet, la formation de l'esprit scientifique se fait par une philosophie du non, une contradiction des connaissances antérieures qui sont le lot du commun. C'est dans cette perspective que Bachelard ajoute que la rectification des représentations qui sont de fausses connaissances s'avère nécessaire pour construire un nouveau savoir scientifique fondé sur des bases solides et que l'on peut transmettre aux apprenants : « Une expérience qui ne rectifie aucune erreur, qui est platement vraie, sans débat, à quoi sert-elle ? Une expérience scientifique est alors une expérience qui contredit l'expérience commune » (Migne, 1969, p. 10)

La pensée commune ou la représentation au sens large revêt les caractéristiques suivantes :

- Elle repose sur l'utilité des objets et ne permet pas de les connaître. En d'autres mots, la représentation est fonctionnelle. Elle raccourcit le chemin de l'élève vers le savoir, elle lui permet de tirer facilement et rapidement les conclusions en lui offrant la possibilité d'expliquer de façon schématique les phénomènes qu'il étudie. L'apprenant traite les informations comme si elles étaient des évidences, se les approprie comme si elles étaient des éléments familiers qu'il légitime. C'est pour cela que le coût de les déloger est onéreux et le fait de s'en défaire est une tâche très malaisée qui placera l'apprenant dans une situation d'inconfort

cognitif et d'instabilité ô combien périlleuse. L'apprenant ne prendrait pas le risque de perdre son nord. C'est pour cette raison qu'il s'y attache fermement :

- Ce qui fait perdurer les représentations, c'est leur caractère fonctionnel de système explicatif construit de longue date, système qui a résisté à toutes les mises en question de l'expérience personnelle et que l'élève n'est donc guère disposé à abandonner pour les « beaux yeux » du professeur. Le bénéfice de cet abandon lui paraît d'autant plus incertain que ces représentations ne sont pas isolées, mais qu'elles sont constituées en réseau dont les différents éléments s'appuient et se renforcent mutuellement. (Astolfi et al., 2008a, p. 124)
- Elle accorde plus d'importance aux faits qu'aux raisons et leurs relations ;
- Elle n'est pas caractérisée par une cohérence, elle est fragmentée et faite de juxtapositions d'idées. C'est des connaissances en îlots ;
- Elle résiste au changement parce qu'elle est truffée de jugements. La connaissance commune transforme l'inconnu en quelque chose de connu à travers les analogies. Cela rappelle la fonction ou le processus d'ancrage de Moscovici.

Au rebours de la pensée commune, la pensée scientifique est :

- une construction ;
- une exploration des causes et des effets ;
- une systématisation cohérente. Le fait ne devient intéressant et ne revêt un sens que si on l'intègre dans un système de relations ;
- sa progression se fait par généralisation dialectique.

L'apport de la distinction entre pensée commune et pensée scientifique en didactique des sciences est incontournable dans la mesure où il a marqué le cheminement des réflexions de cette dernière. De l'étude des représentations ou des conceptions, les chercheurs ont déplacé la focale sur les obstacles. La question qu'ils se sont posée est la suivante : l'apprentissage ou la construction d'un savoir scientifique peut-il se faire avec

les conceptions ou contre elles ? Autrement dit, l'élaboration des nouvelles connaissances s'opère-t-elle par la discontinuité avec les idées préexistantes des élèves ou se fait-elle dans la continuité et le prolongement du « déjà-là » cognitif ? Les obstacles sont-ils un passage obligatoire de la pensée ou un écueil à éviter ?

Cette série de questions trouve ses réponses dans la notion d'objectif-obstacle introduite par Martinand (1986). En effet, l'étude des représentations débouche sur l'identification des obstacles que les acteurs didactiques doivent définir comme objectifs les aidant à les franchir.

Le fait d'associer l'objectif à l'obstacle, c'est l'inscrire dans une perspective positive et dynamique. L'obstacle n'est pas ce qui nous empêche d'atteindre un objectif, mais celui qui permet de franchir un cap, d'atteindre un objectif. L'obstacle est comparé par Astofli (2008a) à un fil que le champion de saut en hauteur ne considère pas comme une barrière qui lui barre la route, mais comme quelque chose qui va lui permettre de gagner des points. Le fil est un défi, une difficulté certes sur laquelle se concentre le champion, mais qui constitue un tremplin vers sa victoire :

Le concept d'objectif-obstacle se situe dans un cadre constructiviste de l'apprentissage, par la prise en compte des structures cognitives des apprenants en accordant un statut positif à l'erreur combinée à une analyse de la structure des concepts enseignés, et permettant de caractériser autrement les objectifs, au service d'une pédagogie de la réussite. Dans la formation des enseignants, l'introduction du concept d'objectif-obstacle implique donc un changement de point de vue sur les erreurs des élèves, pour concevoir les obstacles comme des points d'appui dans la fabrication de situations didactiques.(2008a, p. 128)

Nous pouvons donc déduire que le concept d'objectif-obstacle permet de repenser le statut de l'erreur qui découle d'une représentation qu'on ne peut déloger qu'à condition de la connaître et de repérer les obstacles franchissables qui la sous-tendent. Les représentations, en d'autres termes, sont un moyen de connaître les obstacles qui génèrent les erreurs. Dans cette optique, Giordan et De Vecchi (1987a, p. 130) considèrent que « couper les ponts avec les connaissances familières des élèves ne les aiderait pas à s'en débarrasser : « il y a une continuité entre la réalité familière et la connaissance scientifique, et que l'on passe de l'une à l'autre sans rupture ni coupure ».

Tenir compte des représentations des élèves est un pas vers leur déconstruction. Encore faut-il mettre en place des situations qui génèrent des conflits socio-cognitifs et

permettent aux apprenants de réorganiser leurs structures mentales. Giordan et De Vecchi (1987a, p. 135) avancent à ce propos que :

C'est ce processus conflictuel qu'il est aujourd'hui nécessaire d'approfondir, car on connaît à la fois « grâce à » (Gagné), « à partir de » (Ausubel), « au travers de » (Piaget) nos savoirs antérieurs et, en même temps, on apprend « contre » (Bachelard) ces derniers. Car la connaissance se situe ainsi tout à la fois dans le prolongement des acquis antérieurs qui ont fourni le cadre et les éléments de compréhension et par rupture à ceux-ci- ou du moins par détour-, car tout doit être réorganisé d'une nouvelle manière, selon un autre modèle de pensée.

Au terme de cette présentation du concept de représentation en didactique des sciences, nous pouvons déduire que l'acte d'enseigner consiste, au premier chef, à mieux connaître l'apprenant et à lever le voile sur des éléments perturbateurs qui portent préjudice à l'acte d'apprentissage et entrave son accomplissement. Ce sont ces éléments qui apparaissent sous la forme de cognitions et se définissent comme des systèmes explicatifs, des modes d'appréhension de la connaissance, d'arguments pour démystifier l'inconnu et que la didactique nomme représentations, qu'il s'agit d'étudier pour penser les actions didactiques appropriées. Après avoir suivi le parcours des recherches en didactique sur la question des représentations, nous avons pu constater que celles-ci nous conduisent à réfléchir à d'autres notions qui lui sont connexes et qui convergent toutes vers le même objectif : aider l'apprenant à se forger de nouvelles connaissances à partir d'un va-et-vient entre construction et déconstruction. Dans ce sens, la représentation en didactique amène à envisager la construction du savoir comme un franchissement d'obstacles qu'il faut repérer pour, d'une part, comprendre la source des erreurs-parasites et, d'autre part, mettre en place les stratégies adéquates. Car préexistant à l'acte d'apprentissage, les représentations constituent un bouclier contre la connaissance « réelle » et un rempart contre la « libido sciendi »²⁰. Autrement dit, guidant les actions des apprenants, elles produisent un effet dissuasif sur leur engagement cognitif et affectif dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi, en enseignement de la littérature, qui constitue l'objet principal de notre recherche, nous nous attelons à la tâche de les identifier pour disposer d'une connaissance sur ce qui empêche nos élèves marocains de développer un rapport favorable à la lecture littéraire. Avant de nous pencher sur la notion de « rapport à » qui converge avec celle de représentations, nous nous proposons de figurer les idées que nous avons étayées dans cette partie de la manière suivante :

²⁰ Nous désignons par « Libido sciendi » désir de connaître

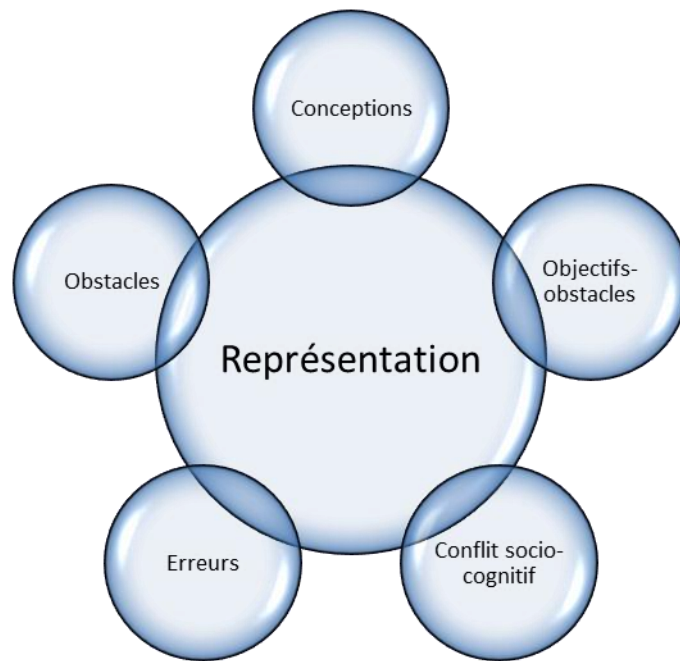


Figure 3: Chevauchement de la représentation avec des notions connexes

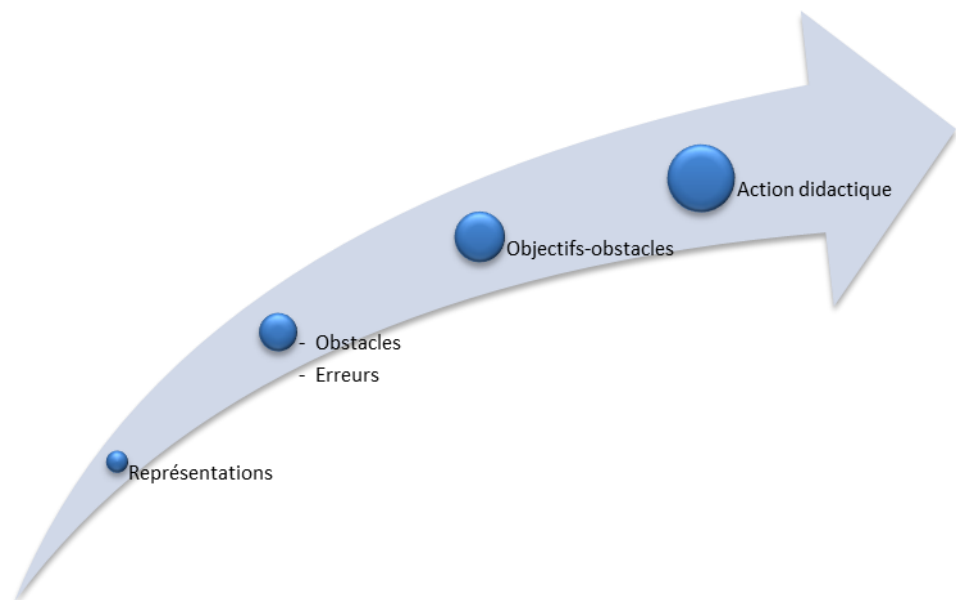


Figure 4: De l'identification des représentations à la mise en place de l'action didactique

5.1.3. La représentation en sociolinguistique et didactique des langues et des cultures

Les représentations ont constitué l'objet d'étude de la sociolinguistique. Bon nombre de recherches ont été consacrées aux représentations sociales des langues. Ces études ont vu le jour lors des années soixante. Le but de ces dernières était de définir les causes des comportements linguistiques des apprenants et du dénigrement des idiomes étrangers ainsi que la valorisation de certaines langues au détriment d'autres. Parmi les sociolinguistes qui se sont penchés sur cette question, on peut citer Henri Boyer. Pour lui, la représentation est partagée et dépend de deux niveaux qui coexistent, à savoir la composante mythologique ou patrimoniale et la composante socioculturelle qui comprend les images de la communauté. Ces représentations partagées sont indispensables pour l'acquisition de la compétence culturelle, laquelle conditionne le développement de la compétence de communication. (Boyer, 1990)

Les représentations dans l'enseignement des langues constituent des savoirs antérieurs qu'il faut remplacer par des savoirs nouveaux. Ainsi pour apprendre, il convient de désapprendre et connaître ces images immuables qui peuvent entraver le processus d'apprentissage. Selon Py :

Les représentations sociales du langage interviennent dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, soit sous la forme de croyances vernaculaires précritiques, soit sous la forme de connaissances linguistiques acquises dans un cadre institutionnel, notamment de type scolaire ou universitaire. C'est d'ailleurs ici que se trouve un des lieux de contact et d'échange entre pratiques, didactiques, didactologie et linguistique : la linguistique est un levier qui permet de contester ou de restructurer les représentations sociales du langage, tâche éminemment utile dans la mesure où certaines représentations sociales sont des obstacles, des voies de garage, voire des freins à l'apprentissage. (Py, 2004, p. 15)

Apprendre une nouvelle langue c'est entrer en contact avec un nouvel univers et des usages particuliers. On n'accède pas uniquement à une langue, mais à un monde de représentations. Autrement dit, un apprenant d'une langue étrangère n'entre pas de plain-pied dans la réalité de cette dernière, mais dans un monde qu'il se forge dans sa propre tête, ou dans un monde qui est sélectionné par les médias, les manuels ou les responsables qui sont chargés de trier sur le volet les informations appropriées pour l'apprenant. Donc l'apprenant n'entre pas en contact avec l'univers réel d'une langue donnée, mais avec un univers forgé par des intermédiaires.

Outre Boyer et Bernard Py, Zarate a porté l'éclairage sur la question des représentations. En effet, elle estime qu'elles ne sont pas un ensemble de subjectivités séparées, mais le fruit d'un travail collectif élaboré au sein de la société par l'entremise duquel les individus forgent leurs modalités de connaissance de la réalité. Zarate parle des représentations de l'étranger qui confèrent un ordre au monde et y confirment l'adhésion de l'individu et la consolidation de ses liens. La représentation de l'étranger précise le rapport de l'élève avec la culture cible. Pour la déconstruire, elle a proposé avec d'autres chercheurs certaines démarches comme l'éducation interculturelle ou les démarches comparatives de deux langues qui se veulent des voies de réconciliation des élèves avec l'autre et sa langue et, à la fois, un moyen de création d'intercompréhension avec l'enseignant dont le travail consiste à faire émerger leurs représentations sur la langue de l'autre en les confrontant simultanément à leurs langues d'origine. Les démarches comparatives reposant sur un va-et-vient entre l'autre et le moi favorisent l'apprentissage de la langue cible et permettent d'en extraire les fonctionnements linguistiques.

Par ailleurs, d'autres démarches ont été mises en place comme les démarches d'éveil à la langue ou les approches plurielles. Le projet EVLANG (Éveil aux Langues) en est un exemple. Il a rassemblé plusieurs pays de l'Europe visant l'évaluation des attitudes adoptées par les élèves face à l'apprentissage des langues. Il s'est inscrit dans trois perspectives :

- La perspective sociolinguistique : qui défend la diversité linguistique ;
- La perspective psycholinguistique : qui exhorte les apprenants à se décentrer par rapport à leur langue maternelle et leur culture d'origine ;
- La perspective linguistique et cognitive : qui cible la compréhension du fonctionnement des langues apprises à l'école, qu'elles soient étrangères ou maternelles.

Le but des approches plurielles reposant sur la comparaison est de faire acquérir une capacité de réflexivité vis-à-vis des langues pour leur permettre d'opérer des déplacements faciles entre les langues quelles qu'elles soient. Elles visent à les aider à émettre des hypothèses sur le fonctionnement des langues et à réactiver leurs compétences transversales en les dotant d'un savoir métalinguistique qui est bâti de façon translinguistique à partir d'une gestion raisonnée de la présentation alternée de différentes

langues, ou de corpus de langues, pour viser la construction chez les apprenants de compétences qui dépassent le cadre d'une langue ou de l'autre, et pour leur faciliter les passages entre les différents apprentissages. (Castelloti & Moore, 2002, p. 21)

D'après la définition de Py et Zarate, nous pouvons déduire que la représentation joue un rôle essentiel dans l'appréhension de la langue et de la culture de l'autre. Elle oriente même l'élaboration des politiques linguistiques :

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. (Castelloti & Moore, 2002, p. 21)

En d'autres mots, la représentation ne peut être meilleure qu'une autre puisqu'elle reste tout de même une approximation, un aperçu. Elle consiste à découper la réalité pour lui donner un sens. Aussi, ce découpage consiste à faire l'impasse sur les éléments secondaires et ne garder que ceux qui ont un sens par rapport aux actes discursifs ou bien d'autres.

Soulignons que dans l'enseignement des langues, nous pouvons non seulement faire émerger les représentations des élèves, mais aussi celles des enseignants qui transmettent les leurs à leurs apprenants. L'attrait qu'exerce une langue étrangère par exemple sur un apprenant ou le sentiment de désaffection qu'elle provoque chez lui peut être généré par les discours des agents didactiques. En effet, L'enseignant est un relayeur des représentations dans une classe de langue étrangère. Ces dernières qu'elles soient le fruit de convictions personnelles ou d'une expérience exercent une influence sur l'apprenant étant donné qu'elles produisent l'effet de l'immédiateté et sont directes. L'apprenant se trouve devant un témoin direct qui relaie des images sur une langue cible et se fie au discours de l'enseignant qu'il juge comme vrai. La parole de l'enseignant dans une classe de langue étrangère est parfois prise pour argent comptant surtout pour les apprenants débutants qui se trouvent transportés par un nouvel univers qu'ils souhaitent découvrir passionnément.

L'enseignant est un représentant d'une langue et d'une culture étrangère. Il véhicule des représentations en se basant sur sa propre expérience ou une source

d'information. Ainsi, les représentations diffèrent d'un enseignant à l'autre selon les deux paramètres évoqués. Dans ce sens, Byram(2000) définit les tâches de l'enseignant dans une classe de langue étrangère en trois éléments :

- Faire parvenir les élèves à appréhender comment ils perçoivent les autres et comment ils sont perçus par ces derniers ainsi qu'à comprendre que ces perceptions sont tributaires des jugements hâtifs et des simplifications réductrices ;
- Aider les apprenants à comprendre l'origine de leurs représentations d'eux-mêmes et des autres, à savoir leurs appartenances sociales et les valeurs qu'ils ont incorporées ;
- Aider les apprenants à comprendre l'importance du concept de « l'identité nationale » dans les représentations.

En somme, les représentations en sociolinguistique et didactique des langues favorisent l'appréhension de l'engagement des individus dans l'apprentissage des idiomes à partir de l'étude non seulement de leurs perceptions de la langue cible, mais aussi de leurs perceptions de l'Autre. D'où la préconisation des démarches interculturelles et des approches plurielles qui ont permis tant bien que mal de déloger les représentations des élèves et de les amener à développer un nouveau rapport à l'apprentissage. Nous nous arrêterons dans la partie suivante sur la notion du rapport au savoir qui constitue l'une des bases importantes de notre socle théorique et qui s'inscrit dans la continuité des travaux sur les représentations et s'en démarque à la fois par ses principes fondateurs.

5.2.Le rapport au savoir

A l'instar de la notion de représentation, la notion du « rapport à » ou du « rapport au savoir » est à la croisée de plusieurs champs disciplinaires. Le premier à s'être intéressé à son étude est la sociologie. Dirigée par le sociologue Bernard Charlot (1997), l'équipe ESCOL (Éducation et Scolarisation) s'est penchée sur cette question pour comprendre les raisons de l'échec scolaire qui est généralement mis sur le compte de l'appartenance sociale de l'élève. Le rapport au savoir est généralement un rapport à l'apprendre. En effet, dès sa naissance l'homme se trouve dans l'obligation d'apprendre, c'est-à-dire avoir une connaissance sur le monde, se l'approprier, la saisir. C'est ce qui fait d'ailleurs la différence entre lui et l'animal. L'homme, selon la philosophie classique, est un sujet de savoir parce qu'il est doté d'une raison, d'une conscience qui lui permettent de saisir le

monde. Donc, son rapport au savoir est un rapport au monde. Mais qu'est-ce que le savoir selon Charlot ? « Le savoir est une relation, un produit et un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction » (Charlot, 1997, p. 70)

Le savoir s'inscrit dans des rapports au savoir parce qu'il est le fruit d'un travail collectif de légitimation, de collection et de diffusion. Il est donc le produit des relations épistémologiques entre les hommes, mais aussi des relations sociales entre ces derniers dans la mesure où il continue à exister grâce à une société qui le reconnaît, le fait valoir en tant qu'objet méritant d'être légué aux autres. Enfin, le savoir n'existe pas sans un rapport au savoir parce qu'il n'est pas extérieur à un sujet.

Le rapport au savoir est un ensemble de relations : relations de l'individu qui se trouve dans l'obligation d'apprendre à soi, au monde et aux autres. C'est donc un concept pluriel. Charlot a fourni cette seconde définition après s'être rendu compte des limites de la première à savoir le caractère unique et formel du rapport au savoir qui pour lui était « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ». (Charlot, 1997, p. 93)

Le rapport au savoir est la relation de l'individu au monde vu que ce dernier est un ensemble de sens ou de formes symboliques qu'il partage avec ses pairs comme le langage. Il est également un ensemble d'activités qui permettent à l'individu de saisir le monde et qui s'inscrivent dans un temps (occasions d'apprentissage au passé, présent ou au futur).

Le rapport au savoir est composé de trois dimensions : la dimension épistémique, identitaire et sociale. Pour la première, Le sujet entretient un rapport épistémique au savoir quand il se l'approprie en tant qu'objet, en l'objectivant et le nommant à travers le langage :

« Aussi avons-nous nommé objectivation-dénomination le processus épistémique qui constitue dans un même mouvement, un savoir-objet et un sujet conscient de s'être approprié un tel savoir » (Charlot, 1997, p. 80)

Le savoir-objet est le savoir en tant que tel, un objet intellectuel, un référent. Pour la deuxième, Le rapport au savoir comprend une dimension identitaire dans la mesure où l'individu entretient un rapport à lui-même. En apprenant un savoir, l'individu aspire à s'affirmer, à « devenir quelqu'un » (Charlot, 1997, p. 85). Dans ce sens, l'auteur critique l'école qui sacralise la réussite scolaire et la considère comme un outil pour mesurer l'identité de l'élève. Autrement dit, l'élève n'affirme son identité, n'a le droit d'exister ou

d'être quelqu'un que s'il maîtrise le savoir-objet et réussit à l'école. Se sentir intelligent est une forme de rapport identitaire.

Pour la troisième dimension, Tout rapport au savoir est un rapport aux autres qui contribuent à l'appropriation de nos apprentissages. Il est notable que Charlot établit une distinction entre « le rapport au savoir », « le rapport de savoir » et « la représentation ».

Le rapport de savoir est un rapport social qui fait la différence entre deux individus, le médecin et son patient. Chacun d'entre eux détient un savoir qui lui confère une position sociale. Quant à la « représentation » et « le rapport au savoir », il existe entre eux des points de divergence et de convergence.

La représentation est définie par Jodelet (2003) comme une image mentale qui dépend d'une autre, et s'insère dans un autre système de représentations mentales. Elle est identique au rapport au savoir qui se définit comme un ensemble de relations, c'est-à-dire un système qui regroupe plusieurs dimensions du rapport au monde. La différence entre les deux concepts tient au fait que dans « représentation » ce sont les éléments du système qui sont pensés, dans « rapport à » ce sont les relations » (Charlot, 1997, p. 97). Le rapport au savoir inclut la représentation. Contrairement à celle-ci qui est un « contenu de conscience », il est un ensemble de relations :

La notion de rapport à inclut celle de la représentation qui elle renvoie aux valeurs, aux affects et aux sens que confère un individu à une pratique à un objet. La notion de rapport à est plus dense que celle de la représentation dans la mesure où elle vise à comprendre les relations dynamiques qu'entretient le sujet-lecteur avec plusieurs composantes : objets institutionnels, sociaux, culturels : « Le « rapport à » prend en compte les représentations, car elles font partie de ce système et sont en relation avec d'autres facteurs qui compose le sujet.[...] A la différence des représentations, le rapport à est une relation, un ensemble d'attentes, d'images, de jugements (Chariot, Bautier, Rochex, 1992, p. 29), de pratiques, d'activités; pas seulement un système de croyances et de valeurs, comme le sont les représentations sociales. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 35-36)

Il est composé de plusieurs significations, plusieurs éléments :

La représentation du savoir est un contenu de conscience (inséré dans un réseau de significations) alors que le rapport au savoir est un ensemble de relations (c'est le réseau lui-même). La représentation des mathématiques est un contenu de conscience qui porte sur les mathématiques. [...] le rapport aux mathématiques est l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec un x (théorèmes, lieux, personnes, événements...) qui est lié de quelque façon aux mathématiques. (Charlot, 1997, p. 98)

Comme il est sus-évoqué, la définition du rapport au savoir diffère d'un champ disciplinaire à l'autre en fonction de la perspective scientifique dans laquelle il s'inscrit. Si l'individu chez Charlot est un sujet psychosocial, il est chez Beillerot, Mosconi et Blanchard-Laville (2000) un sujet psychique. La posture épistémologique de ces chercheurs est différente de celle du premier. C'est ainsi qu'ils définissent le rapport au savoir comme une relation psychoaffective du sujet au savoir qui manifeste un intérêt et un désir d'apprendre. Le sujet, dans ce sens, est un produit vu que plusieurs facteurs conscients et inconscients liés à sa personnalité et à son histoire personnelle ont eu un effet sur lui :

Le sujet est un être pourvu d'une vie psychique fondée sur le système Inconscient/Préconscient/Conscient et même sur des "vouloirs" antérieurs à la mise en place de ces systèmes, que sa vie ne se limite pas à un langage et à une action organisés par la rationalité consciente mais qu'il a aussi toute une vie imaginaire et fantasmatique, liant représentations et affects, qui échappe en grande partie au contrôle de la conscience, mais qui est agissante sur une grande partie de sa vie et, en particulier, sur ses pratiques en lien avec le savoir et les savoirs.(Beillerot et al., 2000, p. 60)

Le sujet est aussi un processus parce qu'il gère ses apprentissages, il construit lui-même « de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent d'appréhender le monde naturel et social qui l'entoure ». (Lamine, 2000, p. 1)

Les travaux d'André Chevrillon traitent aussi de la notion du rapport au savoir. Celui-ci distingue deux types de rapports au savoir : le premier est celui de l'individu avec le savoir et le deuxième est celui de l'institution avec le savoir. Celle-ci regroupe la famille, l'école et les autres structures scolaires :

Un individu, comme une institution, connaît un objet s'il existe une relation, quelle qu'elle soit, entre cet objet et l'individu ou l'institution. Dans cet esprit, « apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel. (Lamine, 2000, p. 2)

En somme, le rapport au savoir a été étudié selon différentes perspectives sociologique, psychanalytique et didactique. Ces dernières ont frayé le chemin à de nouvelles études qui se sont inscrites dans le prolongement de la perspective sociologique, notamment des recherches entreprises par l'équipe ESCOL. Toutefois, elles ont mis l'accent sur une nouvelle dimension « du rapport à » à savoir le langage.

5.3. Le rapport au langage

Les recherches sociologiques de l'équipe ESCOL ont préparé le terrain à celles sur le rapport au langage, à l'écriture, à la culture, à la lecture littéraire et leur ont fourni matière. C'est ainsi qu'elles se sont inspirées des dimensions développées par Charlot pour construire leur cadre théorique. C'est Bautier qui s'est intéressé au rapport au langage en l'ayant défini comme :

Un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère (Bautier, 2002, p. 43)

Bautier voulait comprendre comment l'individu tissait une relation avec le langage en définissant trois dimensions : la dimension subjective, sociale, et cognitivo-épistémique. Celles-ci ne sont pas linéaires. La relation entre elles est fondée sur l'interaction. Comme nous l'avons mentionné supra, ces dimensions jouxtent celles de Charlot et sont présentes même dans d'autres activités comme la lecture et l'écriture.

5.4. Le rapport à l'écriture et le rapport à l'écrit

Le rapport à l'écriture a été étudié par Christine Barré-De-Miniac, une didacticienne du français qui a un background académique en psychologie. Elle a mené trois investigations auprès des élèves et des enseignants pour définir les quatre dimensions du rapport à l'écriture à savoir :

- Investissement dans l'écriture : l'importance que le sujet accorde à l'écriture ;
- Temps et efforts consacrés à cette activité ;
- Opinions et attitudes vis-à-vis de l'écriture ;
- Conceptions de l'écriture et de son apprentissage et modes de verbalisations des procédures d'écriture (Christine Barré-De-Miniac, 2008)

En effet, pour comprendre les représentations des élèves sur l'écriture, Barré-De-Miniac a mené des recherches empiriques dans deux collèges où les élèves sont issus de couches socioculturelles contrastées. Le premier est un collège parisien où sont scolarisés

des élèves appartenant à une classe très favorisée culturellement. Par contre, le deuxième accueille des élèves de la banlieue.

La première investigation a pris la forme d'une observation pendant une semaine d'une classe de 6ème et d'une classe de 3ème. Par ailleurs, 16 entretiens ont été conduits.

A l'issue de la recherche, L'auteure a abouti à des résultats inattendus qui ont trait aux deux types de collégiens :

- Evocation avec aisance des souvenirs de l'écriture ;
- Evocation de l'écriture dans deux sphères opposées : sphère privée (écriture pour soi) et sphère scolaire (écriture pour l'école) ;
- « Dualité de l'écriture » (Barré-De-Miniac, 2012, p. 180) : l'écriture privée qui renvoie à la liberté d'expression et à l'abondance s'oppose à l'écriture scolaire qui est associée aux contraintes linguistiques et au respect de la consigne. Toutefois, des points de divergence ont été soulignés :

Tableau 7: Différence entre les élèves du collège parisien et ceux de la banlieue parisienne au niveau du rapport à l'écriture

Elèves du collège parisien	Elèves de la banlieue parisienne
Importance accordée au temps de l'écriture sous l'influence des conseils parentaux	Sentiment de désarmement : les idées échappent aux élèves qui sont dépourvus de moyens linguistiques
Valorisation de l'écriture dans une future perspective professionnelle (les élèves écrivent pour se projeter dans un futur métier)	Vision utilitaire de l'écriture : la note passe avant tout
Investissement de l'écriture scolaire dans la rédaction privée	Sentiment d'extériorité : reprise à la maison du texte écrit à l'école et transgression des règles linguistiques Etrangeté : « [...] tout se passe comme si, lorsqu'ils écrivent pour l'école, ils écrivent sous la plume d'un autre » (Barré-De-Miniac, 2012, p. 182)

A l'instar de la première investigation, la deuxième s'est effectuée sous forme d'une observation de classe et des entretiens avec les parents dans deux milieux contrastés. En effet, il s'agissait de suivre 79 élèves pendant trois mois du début de la moyenne section à la fin du CP et de la deuxième année préscolaire à la première année

d'enseignement primaire. Le but étant l'élaboration d'épreuves systématiques pour les entretiens. L'auteure a pu déduire les résultats suivants :

1. Identification de la première dimension du rapport à l'écriture :
« investissement de l'écriture » qui signifie l'intérêt porté vis-à-vis de l'écriture ;
2. Elaboration des postures et idées sur l'écriture à travers les liens entre école et famille ;
3. Prise de conscience des outils servant à l'écriture avec certaines nuances : le taux d'utilisation des outils d'écriture à l'école et à la maison par les élèves de l'école parisienne de la MS et la GS est moins élevé (27%+68%) que celui de la banlieue (55%+86%)
4. Identification de la deuxième dimension du rapport à l'écrit :
« mode de verbalisation : dimension cognitive du rapport à l'écriture, de la capacité à utiliser le langage pour parler de ses procédures langagières, procédures scripturales » (Barré-De-Miniac, 2012, p. 188)

Si l'auteure a pu constater des analogies entre les élèves de la banlieue et ceux de l'école parisienne, elle a également mis l'accent sur des dissemblances.

Tableau 8: Dissemblances entre les élèves de la banlieue et ceux de l'école parisienne au niveau des tâches d'écriture

Elèves de la banlieue	Elèves de l'école parisienne
Mobilisation de l'aide des parents/adulte quand ils ne savent pas écrire un mot	Recherche des modèles dans la classe : affiches, cahiers, etc.
Prise de conscience des changements qu'induit l'apprentissage de l'écriture : amélioration du travail scolaire, développement personnel, rédaction d'écrits personnels (la lettre)	Réussite des tâches scolaires, autonomie Disqualification des usages sociaux et personnels

Enfin, l'auteure a réalisé une recherche-action avec les élèves de 3ème du collège. Il s'agissait de demander aux élèves de produire des textes explicatifs et d'explicitier les procédés à travers des échanges entre professeur et élèves pour élaborer, au bout du compte, une grille des caractéristiques du texte explicatif.

Les investigations de la chercheuse lui ont permis d'examiner la façon dont les élèves et les enseignants se perçoivent comme des sujets-scripteurs et s'impliquent dans l'activité d'écriture. Elles ont fait ressortir également que la manière dont l'enseignant se perçoit comme sujet-scripteur a une influence sur la façon dont il enseigne l'écriture ou accompagne son élève. Ainsi, le rapport à l'écriture implique l'idée :

D'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. (Barré-De-Miniac, 2002, p. 13)

Il est aussi : « des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages ». (Barré-De-Miniac, 2002, p. 13). Enfin, le rapport à l'écriture est le « lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques ». (Barré-De-Miniac, 2002, p. 25)

En ce qui a trait au rapport à l'écrit, Il a été développé par l'équipe Scriptura dirigée par Suzanne Chartrand. Il a été désigné par le Ré :

Le RE est défini comme une relation de sens et donc de valeurs, comme le soulignent Chariot, Bautier & Rochex (1992 : 29) entre un sujet et l'écrit dans toutes ses dimensions. Ce rapport concerne les activités de lecture et d'écriture ainsi que les produits de ces activités, les textes lus et écrits. (Blaser, 2007, p. 58)

Le rapport à l'écrit comprend quatre dimensions à l'instar du rapport à l'écriture, à savoir :

- La dimension affective : les affects qu'éprouve le sujet vis-à-vis de l'écrit et qui le poussent à investir un temps et des efforts ;
- La dimension axiologique : les valeurs conférées à l'écrit par le sujet pour réussir à l'école ;
- La dimension idéelle : les idées et les représentations que le sujet se forge sur la place de l'écrit dans ses apprentissages disciplinaires et dans la société ainsi que de ses fonctions ;
- La dimension praxéologique : les activités de lecture et d'écriture des sujets ainsi que l'activité métacognitive.

La citation suivante explicite davantage ces dimensions :

La dimension affective concerne la sphère de l'affectivité : les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit. [...] La dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline. La dimension idéale renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire. Enfin, la dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte.(Chartrand & Prince, 2009, p. 321)

En somme, il existe des recoupements entre la notion du rapport à l'écrit et celle du rapport à l'écriture. Toutefois, la dimension praxéologique.

5.5. Le rapport à la culture

Le rapport à la culture est une notion qui a été étudiée par le groupe GREC (Groupe de Recherche sur l'Enseignement et la Culture) mis en place par Denis Simard et Erick Falardeau à l'université de Laval au Canada. Il est considéré comme un ensemble de relations dynamiques de l'individu avec les objets culturels. Il est composé de deux plans et de trois dimensions. Le plan personnel désigne la culture du sujet, la relation qu'il entretient avec la culture en prenant du recul vis-à-vis de ses pratiques. Le plan pédagogique signifie la façon dont l'enseignant considère l'élève comme un sujet de culture. L'enseignant est un passeur culturel qui est en mesure d'aider ses élèves à se construire comme sujets de culture. Ces deux plans comprennent la dimension épistémique, subjective et sociale.

La première est la place des savoirs pour un sujet qui lui permet de percevoir les savoirs sous différents angles. Ce dernier fait appel à des savoirs qui influencent ses pratiques culturelles et sa relation avec le monde :

Statut des savoirs dans les pratiques culturelles, leur histoire, leur évolution, leurs représentations sociales. C'est cette dimension épistémique qui amène le sujet à considérer la culture comme un médiateur plus ou moins important dans ses projets personnels, à adopter un rapport réflexif aux savoirs culturels et aux différentes postures épistémologiques qu'ils impliquent, de façon explicite ou implicite. (Falardeau et al., 2009, p. 113)

La deuxième dimension renvoie à la psychoaffectivité du sujet, l'intérêt qu'il porte à l'égard de la culture, l'histoire de l'individu, le sens et les valeurs qu'il lui accorde : « elle concerne d'autre part l'implication du sujet de son rapport à la culture (son identité, son histoire, ses pratiques, ses projets personnels, ses réflexions, c'est-à-dire l'imbrication du je dans une situation donnée entendu comme le « processus d'adhésion, d'adhérence à la situation » (Émery-Bruneau, 2010a, p. 36)

Quant à la troisième dimension, elle renvoie à la relation du sujet avec les autres et le monde. Elle est composée de deux éléments : la distanciation et la régulation. La première consiste à prendre une distance par rapport à soi, aux gens et à la vie. Elle conduit à la deuxième qui « produit du sens, c'est-à-dire qu'elle permet de réfléchir et de s'éduquer » (Charlot et al., 1992, p. 164). Elle comprend la relation d'un professeur avec ses élèves et les facteurs qui l'éloignent ou le rapprochent de la culture. Dans cette relation, le sujet interprète constamment le monde et se nourrit des autres qui peuvent jouer un rôle dans son développement culturel :

C'est par l'interaction avec l'autre que le sujet de culture se développe, car c'est dans sa relation avec l'autre qui sera porteur d'une culture que le sujet intègre ou non cette culture dans ses projets personnels ou dans sa compréhension du monde. Enfin, le sujet étant inscrit dans des réseaux de socialisation (famille, politique, religion, loisirs, amitié, profession, situation conjugale), le rôle des autres dans son développement culturel est aussi pris en compte. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 36-37)

5.6. Le rapport à la lecture littéraire

S'inscrivant dans la lignée des travaux de Simard et de Falardeau, Émery-Bruneau a théorisé la notion du rapport à la lecture littéraire dans le cadre d'une recherche doctorale qu'elle a entreprise auprès des futurs enseignants de français au Québec pour comprendre le rôle que ces derniers joueraient dans la formation de leurs sujets-lecteurs-enseignants. Sa recherche qualitative de type descriptif consistait à analyser les discours des étudiants sur leur rapport à la lecture à travers la réalisation des entretiens semi-dirigés et l'étude de cas.

Selon la chercheuse canadienne, malgré la pléthore des recherches sur les pratiques de lecture littéraire et les finalités de son enseignement dans le contexte du français langue première, aucune ne s'est penchée sur les facteurs qui expliquent comment le lecteur s'investit dans l'activité de lecture. C'est pour cette raison que l'auteure a entrepris de travailler sur le rapport des futurs enseignants à la lecture et ce, pour

comprendre l'influence de leur parcours personnel et scolaire sur la manière dont ils envisagent d'enseigner la lecture littéraire et de former des sujets-lecteurs.

Elle a émis l'hypothèse selon laquelle le rapport personnel d'un enseignant à la lecture littéraire, la manière dont il vit une expérience de lecture a un impact sur la manière dont il envisage de la faire vivre à ses élèves.

Sa thèse soutient l'idée qu'il est indispensable de former des sujets-lecteurs enseignants réfléchis qui seraient à même de doter leurs élèves d'outils pour qu'ils accèdent au plaisir des textes. En effet, le but de l'enseignement de la littérature n'est pas de transmettre un patrimoine culturel, mais de faire vivre une expérience de lecture à l'élève, l'inciter à s'imprégner du texte littéraire pour développer une sensibilité et un sens critique pour s'ouvrir sur le monde. L'importance du texte littéraire tient au fait qu'il est un objet esthétique et un objet de réflexion. C'est pour cette raison que l'enseignement de la littérature est une vraie gageure. Enseigner la littérature consiste à travailler sur le langage, le référent culturel et développer une pratique de lecture sensible, subjective mais avertie.

Si Émery-Bruneau a mené une telle recherche, c'est parce qu'elle a constaté que le Québec accorde une primauté aux aspects psychoaffectifs tout en laissant libre cours aux enseignants de choisir leurs corpus. Toutefois, l'approche d'enseignement du texte littéraire est caractérisée par un hétéroclisme et une imprécision qui laissent voir une absence de progression des acquisitions :

Au Québec, les discours officiels proposent des approches, surtout d'ordre psychoaffectifs, mais ne prescrivent pas un contenu littéraire avec un corpus commun, une progression des savoirs et des savoir-faire à enseigner, un contexte d'apprentissage, des activités à réaliser avec les élèves autour des œuvres (cercle de lecture, sortie à la bibliothèque, fiche de lecture, etc.), des approches didactiques issues des études littéraires (sociocritique, formalisme, sémiotique, narratologie, etc.) ou des pratiques évaluatives (dissertation, compte rendu, analyse littéraire, etc. (Aubin et Richard, 1998 ; Chartrand, 2005 ; Richard, 2004 ; Roy, 1994). [...] Les enseignants sont complètement libres de choisir les contenus littéraires à enseigner et les œuvres à mettre à l'étude, leurs choix s'appuyant généralement sur leurs goûts, leurs connaissances, leurs objectifs pédagogiques ou des contraintes matérielles. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 9-10).

A noter que la littérature a commencé à acquérir ses lettres de noblesse dans les Instructions Officielles québécoises à partir des années 80 même si on ne parlait pas de littérature, mais plutôt de « discours » narratif, explicatif, informatif, etc. En effet, le programme de français était régi par les approches communicationnelles. Livrés à eux-

mêmes et à leurs propres pratiques de lecture littéraire, les enseignants étaient désarçonnés vu leur choix de textes n'était pas cadré par un référentiel commun proposé par les instances officielles. Aussi, auraient-ils souhaité avoir des instructions. Pour répondre à leurs demandes, quelques indications ont été données en 1995 par rapport au type, genre, époque et source du texte enseigné. Les Orientations Pédagogiques de 1995 assignaient une finalité psychoaffective à l'enseignement du texte littéraire et imposaient aux enseignants de faire lire au moins quatre œuvres littéraires par an.

Aux finalités psychoaffectives, s'est ajoutée la finalité épistémique avec l'apparition des programmes de formation de l'école québécoise de 2003, 2007 et 2009 du secondaire. Les enseignants ont joué de nouveaux rôles ; ils étaient non seulement censés amener leurs élèves à développer un goût littéraire et à apprécier un texte, mais ils étaient aussi invités à faire office de passeurs culturels. Autrement dit, les enseignants étaient invités en leurs qualités de médiateurs culturels à enrichir les connaissances culturelles de leurs élèves pour que ces derniers puissent apprécier les textes littéraires. Pour autant, l'enseignement des textes littéraires était placé sous le signe de l'hétérogénéité :

L'enseignement des textes littéraires au Québec, esquissé ici à larges traits, se caractérise par une centration sur la réaction des élèves, appelés à exprimer leur appréciation d'un texte littéraire, et par le flou des programmes qui ne reposent ni sur un corpus commun, ni sur des notions et concepts clairs, ni sur une approche littéraire ou didactique particulière et qui ne proposent pas de progression des apprentissages. Ces caractéristiques de l'enseignement littéraire des programmes de formation de l'école québécoise expliquent peut-être en partie, comme le mentionnent plusieurs recherches, le caractère hétéroclite des pratiques enseignantes. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 13)

A partir de ce constat, Émery-Bruneau a travaillé sur le rapport à la lecture littéraire qu'elle définit comme suit :

Nous définissons le rapport à la lecture littéraire comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec la lecture littéraire ». Étudié dans une recherche en didactique du français, cet ensemble est constitué de deux plans, le plan personnel et le plan didactique, chacun composé des dimensions subjective, sociale, épistémique et praxéologique, qui sont en interaction les unes avec les autres. Le rapport à la lecture littéraire est donc une construction dynamique, un ensemble de relations de sens (singuliers) et de significations (partagées) d'un sujet-lecteur avec une pratique sociale (la lecture littéraire), une activité (« l'agir sur le monde » du sujet), des processus (l'activité du sujet-lecteur pendant sa lecture littéraire), des produits (le texte du lecteur) et des objets (les textes littéraires), dans toutes leurs interrelations. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 57)

Le plan personnel est la manière dont le sujet-lecteur pratique la lecture littéraire et lui confère un sens. La lecture littéraire est soit un texte, soit la littérature ou l'activité du sujet-lecteur. Quant au plan didactique, il est la manière dont l'enseignant perçoit le rapport de ses élèves à la lecture littéraire, l'interprète et les moyens qu'il envisage pour le former. Ces deux plans sont constitués de la dimension subjective qui comprend :

- Les composantes psychoaffectives du sujet-lecteur comme ses préférences, ses désirs, ses hésitations, les émotions que peuvent lui procurer les actions des personnages, le langage, les espaces décrits ;
- Les composantes axiologiques : les valeurs/sens ontologiques ou sociaux que le sujet attribue à la lecture littéraire. Ces composantes incluent la biographie scolaire et personnelle du sujet-lecteur, ses expériences personnelles, ses connaissances culturelles, ses représentations de la lecture littéraire ;
- La composante réflexive/cognitive : pourquoi le lecteur lit ? « pour comprendre une vision du monde, pour réfléchir sur lui-même, pour s'ouvrir sur le monde, pour faire des liens avec d'autres lectures, pour aller au-delà de ses stéréotypes de lecture, etc. » (Émery-Bruneau, 2010a, p. 60)
- La dimension sociale comprend les rapports sociaux du sujet-lecteur et leur influence sur le rapport à la lecture de l'individu, le rôle des autres et les réseaux de socialisation du sujet-lecteur :

(institutions littéraires, bibliothèques, librairies, cafés littéraires, salons du livre, amis, parents, famille, collègues, etc.); le rôle de l'école en lecture littéraire (l'institution scolaire, le ministère de l'Éducation, les programmes scolaires, etc.); le rôle des enseignants (au plan personnel, ceux qui ont influencé le parcours du sujet; au plan didactique, le rôle qui est attribué à l'enseignant, par exemple, vu comme un animateur, un entraîneur, un passeur culturel, etc.) et le rôle de la lecture littéraire dans les réseaux de socialisation (instrument de promotion sociale, ouverture au monde, formation de l'identité du sujet, instrument de motivation scolaire, etc.). La dimension sociale concerne en somme le rapport à l'autre, au langage et au monde du sujet lecteur, dans la mesure où ces relations structurent et transforment son rapport à la lecture littéraire. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 60)

- Quant à la dimension épistémique, elle fait écho à la nature des savoirs et savoir-faire qui organisent le rapport du sujet à la

lecture littéraire, aux fonctions de cette dernière dans le développement des savoirs et savoir-faire. Ces savoirs sont prescrits par l'institution. Ils renvoient aux savoirs savants comme les théories littéraires (les courants littéraires, la sociocritique, les genres) ou les savoir-faire à enseigner à l'école secondaire comme la musique, l'art ou les stéréotypes liés à chaque genre :

Par exemple, un sujet pourrait affirmer que la lecture des œuvres littéraires est essentielle pour comprendre le passé et le présent parce qu'elles sont des reflets de la société dont elles sont issues ; un autre pourrait déclarer que les savoirs historiques doivent structurer l'apprentissage de la littérature, car ils contribuent à la rédaction de dissertations avec un argumentaire plus étayé. Cette dimension renvoie aussi au rôle de la lecture littéraire dans la construction et le développement des savoirs et des savoir-faire : il s'agit là de la fonction épistémique de la lecture littéraire. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 62)

Enfin, la dimension praxéologique renvoie à la pratique effective de la lecture littéraire qui est composée de plusieurs éléments comme les types de textes lus, les lieux et les contextes de la pratique de la lecture (scolaire, professionnel, privé), les objectifs assignés à la lecture : plaisir, divertissement et apprentissage.

En somme, comme nous l'avons sus-évoqué, le rapport à la lecture littéraire est un ensemble de relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec l'objet « lecture » et que la chercheure illustre par l'entremise de la figure suivante. (Émery-Bruneau, 2010a, p. 63)

Figure 6 : Relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture littéraire



Figure 2 : Relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture littéraire

Partie II : Investigation empirique

6. Chapitre 6 : L'enquête par questionnaire

Ce chapitre a pour objectif de décrire et d'analyser les données obtenues lors de la réalisation d'une enquête par questionnaire : première phase de notre aventure sur le terrain. Le recours à cette méthode de recueil d'informations a pour vocation la vérification des hypothèses de recherche que nous avons établies en amont de notre travail sur le terrain et sur lesquelles nous nous sommes attardée lors du chapitre précédent. Par ailleurs, le recours au questionnaire concorde avec la nature de notre sujet. Enquêter sur la pratique de la lecture littéraire nous enjoint à enquêter sur le rapport des apprenants à cette dernière. A cet effet, De Singly affirme que : « dans la réalité sociale, une pratique inclut aussi le rapport à la pratique, les justifications, les motivations, les croyances, les valeurs. Un monde social sans imaginaire, sans représentation est un monde tronqué » (De Singly, 2016, p. 34). Le questionnaire s'avère, dans ce sens, l'un des ressorts méthodologiques incontournables pour parvenir à notre fin, et son usage revêt une grande importance dans notre travail de recherche.

6.1.La conception du questionnaire

Notre questionnaire comprend dix-neuf items qui sont organisés en quatre sections. Cette organisation s'inscrit dans une logique progressive dont le but est d'inciter nos enquêtés à comprendre l'enchaînement des questions, le rapport entre elles et d'y répondre, peu ou prou, de façon objective sans pour autant décrocher. Des questions non introductives sont susceptibles de faire perdre le fil d'Ariane à l'informateur et retentiraient sur le dépouillement et l'exploitation des données recueillies. Ainsi, la première section contient deux questions qui ont trait aux données sociologiques. La première porte sur le sexe, quant à la deuxième sur la filière. La troisième est liée au type d'éducation reçue pendant le primaire et le secondaire collégial (réseau privé ou public). Ces trois items ne sont pas d'une grande importance, mais nous permettront de connaître juste le profil des répondants, prendre contact avec eux et gagner leur confiance.

La deuxième rubrique porte sur le rapport à la langue française. Il s'agit de voir dans quelle langue les élèves préfèrent étudier et l'activité la plus ou la moins prisée en cours de français. La troisième section est liée aux représentations de la littérature dans la sphère scolaire, c'est-à-dire au lycée. Elle comporte quatre questions : l'œuvre la plus appréciée pendant les trois années, les mots qui viennent à l'esprit de l'apprenant au

moment de l'évocation du vocable « littérature », les finalités que ce dernier attribue à la littérature au lycée, et l'impact des œuvres lues en classe sur la lecture privée.

La dernière section, quant à elle, est focalisée sur les représentations de la littérature dans la sphère privée. Ainsi, nous avons enquêté sur le type de livres lus, les thèmes préférés, les titres d'ouvrages lus pendant le temps libre, les critères de sélection de ces derniers, la dimension sociale de la lecture, c'est-à-dire les personnes ou outils qui jouent un rôle primordial dans l'accompagnement des élèves dans le choix des livres, les raisons de la lecture, les postures de lecture, la fréquence de la lecture, et la langue préférée de la lecture.

6.2. Les sujets de l'enquête

6.2.1. Echantillonnage des sujets

Le public sur lequel nous enquêtons sont les élèves du secondaire qualifiant, plus précisément, les élèves de la deuxième année baccalauréat qui, estimons-nous, peuvent avoir une vision d'ensemble sur le programme de français au lycée, et sont à même de décrire leur rapport à la littérature dans un cadre scolaire et extrascolaire étant donné qu'ils ont capitalisé bon nombre d'heures de cours de français du début jusqu'à la fin de leur scolarité secondaire.

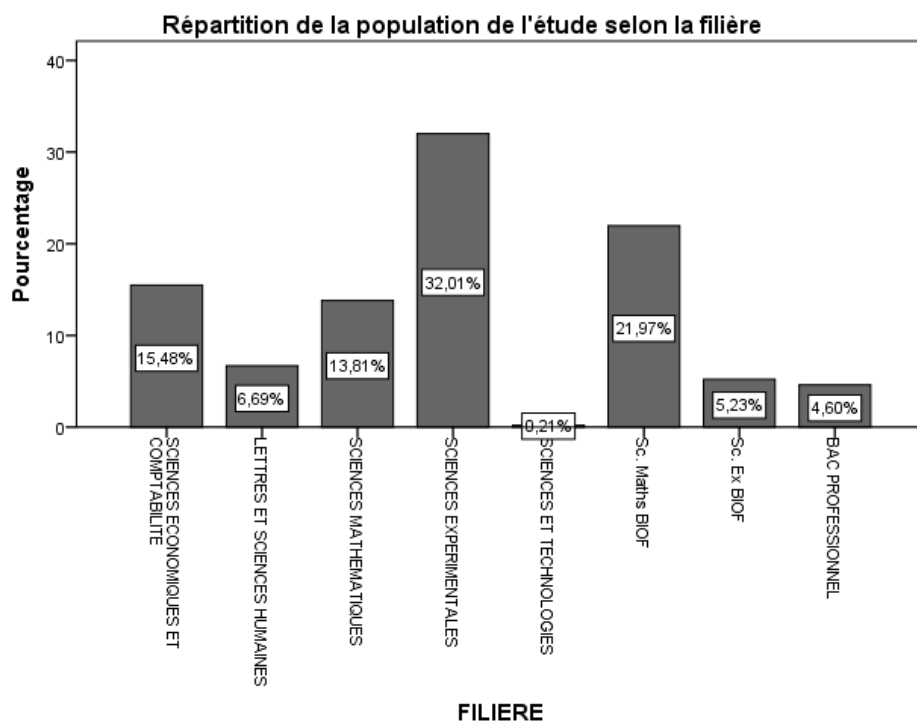
La méthode que nous avons choisie pour faire l'échantillonnage des sujets est la méthode des quotas qui revêt un caractère non probabiliste. Elle nécessite la connaissance de la population à étudier. L'échantillon est organisé en fonction du sexe, de la position sociale de l'enquêté, de l'âge de la personne interrogée, la localisation géographique, etc...

Nous avons, ainsi, sélectionné de grandes unités à savoir les établissements. Sur 31 établissements de la province de Meknès qui sont rattachés à l'enseignement public, nous en avons choisi 10 et 5 de l'enseignement privé. Le choix s'est porté sur les enquêtés en fonction de leur niveau (2ème année baccalauréat ainsi que leur nombre). En effet, nous nous sommes rendue dans les lycées qui comportent un nombre considérable de classes. Nous avons administré 478 questionnaires dans les deux zones urbaine et rurale. La première représente 86,19% et la deuxième 13,81%. Ce critère numérique trouve son explication dans notre désir d'optimiser les résultats en augmentant la taille de l'échantillon. Par ailleurs, nous avons voulu diversifier les filières. Cependant, nous tenons à préciser que nous n'avons pas porté beaucoup d'intérêt sur la branche des élèves du fait

que le programme est uniformisé. Nous avons inclus dans la section des questions d'identification les filières suivantes :

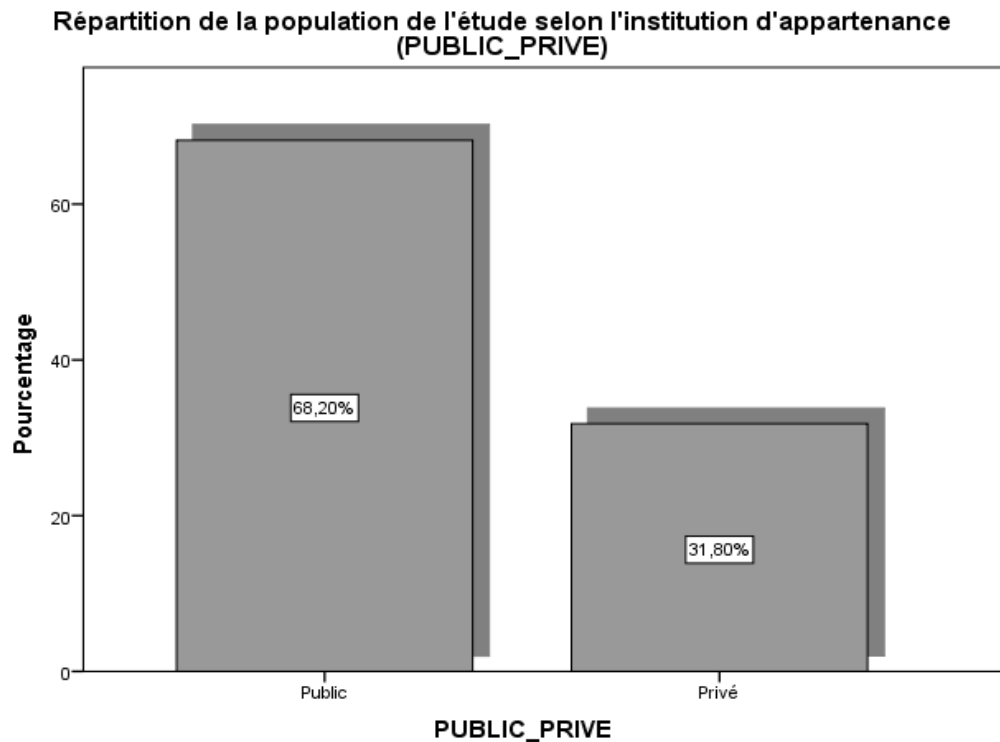
- Sciences économiques et comptabilité
- Lettres et sciences humaines
- Sciences mathématiques
- Sciences expérimentales/physiques
- Sciences et technologies
- Arts appliqués
- Enseignement originel
- Sciences mathématiques BIOF
- Sciences expérimentales BIOF
- Baccalauréat professionnel

Graphe 1: Répartition de la population d'étude selon la filière

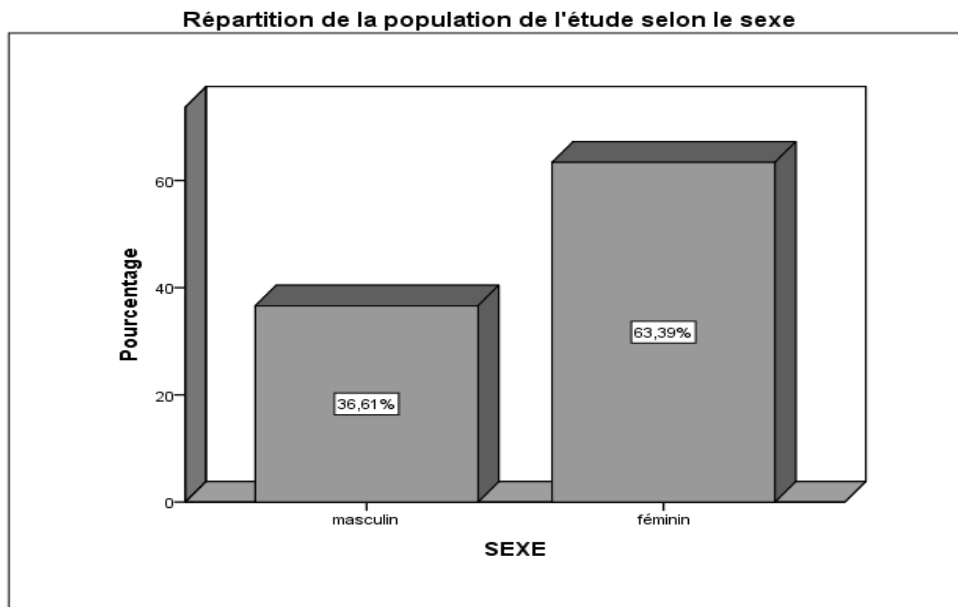


La plupart des répondants étaient des élèves issus essentiellement des sciences expérimentales/physiques suivis par les sciences maths BIOF et les sciences économiques et comptabilité. Pour ce qui est du sexe, les filles sont plus nombreuses que les garçons. Elles représentent 63,39% contre 36,61%.

Graphe 2: Répartition de la population d'étude selon l'institution d'appartenance (public/privé)



Graphe 3: Répartition de la population selon le sexe



En outre, nous tenons à souligner que le nombre des élèves scolarisés dans des établissements privés est réduit par rapport à ceux des établissements publics. Les premiers représentent 31,80% et les deuxièmes 68,20%. L'accès nous été refusé par cinq d'entre eux qui ont eu peur que nous empiétions sur le temps des enseignants quoique la temporalité choisie n'ait pas coïncidé pas avec les examens.

6.2.2. Le choix de la population cible

Avant de nous rendre sur le terrain et de concevoir les outils qui ont permis de répondre à nos questions de recherche et de faire des données recueillies un usage à bon escient, nous avons eu beaucoup de réticences et d'appréhensions quant au recours au questionnaire notamment auprès des élèves. En effet, il va sans dire que le livre est un objet culturel qui ne semble pas être convoité par le lot du commun. La crise de la lecture de façon générale n'épargne aucune catégorie d'âge et les discours alarmistes y afférant défrayent les chroniques. Cela dit, le fait d'entreprendre notre recherche comporte deux risques. Le premier est celui de tomber dans le piège du rabâchage des résultats des études précédentes sur les pratiques de lecture des adolescents même si elles ont été réalisées dans un contexte de langue maternelle. Il s'agit, dans ce cas, de justifier une forme d'évidence. Le deuxième est celui de travailler sur une matière creuse (la lecture en français) en raison du choix du public qui butte contre bon nombre de problèmes linguistiques. En d'autres termes, la question que nous nous sommes posée était : devrions-nous nous interroger sur les pratiques de lecture des lycéens alors que le français leur fait défaut ? Se poser une telle question ne serait-il pas une façon de travailler sur une problématique qui n'a pas réellement de fondement solide et dont le traitement déboucherait sur des éléments de réponse dépourvus d'intérêt ?

En dépit de ces questionnements qui nous ont tараudée, nous avons jeté notre dévolu sur les élèves de lycée pour leur donner voix au chapitre. Nous aurions fait de même avec d'autres catégories d'élèves si nous avions opté pour un autre cycle. Nous estimons que les enseignants sont non seulement les seuls agents dotés suffisamment de lucidité pour porter un regard réflexif sur le programme de français du fait qu'ils sont des acteurs sur le terrain, mais que les élèves aussi ont leur mot à dire quant aux contenus qu'on leur impose ou propose dans la sphère scolaire. Leurs opinions comptent autant que ceux des praticiens pour que nous puissions comprendre là où le bât blesse et faire émerger leurs représentations.

6.3. Le déroulement de l'enquête par questionnaire

6.3.1. Le prétest

Après avoir conçu notre questionnaire, il a fallu le tester auprès d'un échantillon réduit d'élèves pour nous assurer de la validité des questions.

Nous avons eu, par ailleurs, des appréhensions vis-à-vis de l'intelligibilité des questions ; la majorité des apprenants entretient un rapport assez problématique avec la langue française. Nous avons donc fréquenté deux établissements, un privé et l'autre public pour voir si les items et la langue étaient clairs. Le facteur linguistique est très important dans la mesure où il permet d'éviter de recueillir des informations biaisées.

Comme nous venons de l'indiquer supra, certains élèves ne se sentent pas concernés par la problématique de la lecture de la littérature et d'autres buttent contre la compréhension de la langue française. Ce fait préalablement établi a été confirmé lors de la pré-enquête où nous nous sommes aperçus que certains élèves n'ont pas compris des mots qui figuraient dans les questions 8, 9, 11, et 14. A titre d'exemple, certains d'entre eux n'ont pas compris les mots best-sellers, mangas ou BD, et d'autres ont eu du mal à trouver des associations au mot littérature ; c'est-là que nous avons dû intervenir pour apporter des explications parfois en arabe accompagnées d'exemples, mais sans pour autant guider le choix des enquêtés.

6.3.2. L'administration du questionnaire

Avant d'administrer le questionnaire, nous nous sommes rendue à la direction provinciale de l'éducation et de la formation en vue d'obtenir une liste des établissements du secondaire qualifiant de la province Meknès où nous pourrions mener notre enquête. Nous avons ensuite contacté les directions de ces derniers pour qu'elles nous facilitent l'accès aux classes, et nous permettent de rencontrer les enseignants en amont de l'administration des questionnaires. Cette étape est indispensable dans la mesure où elle nous a permis de nous adapter aux contraintes du terrain et d'envisager des alternatives en cas de problèmes ; certains enseignants ont accepté de nous céder leurs classes, d'autres ont refusé totalement d'être collaboratifs de peur que nous perturbions le déroulement des cours. De ce fait, nous avons opté pour deux modes d'administration ; nous avons soumis les questionnaires aux enseignants qui n'avaient pas le temps de nous recevoir et nous nous sommes rendue dans certaines classes pour distribuer nous-mêmes les copies. La durée de passation variait entre 10 et 15 minutes. Nous avons expliqué aux élèves l'objectif de notre enquête et apporté des explications au besoin. Nous avons veillé à ce que nous rencontrions les élèves en présence des enseignants pour qu'ils prennent au sérieux l'exercice et pour que nous leur garantissons au mieux la compréhension.

Il est à noter que nous avons choisi d'administrer le questionnaire au mois de mars et d'avril 2017 pour nous assurer que les élèves aient accompli la quasi-totalité du

programme et étudié les œuvres prévues lors du deuxième semestre, et ont eu donc, une représentation assez claire du programme d'enseignement du français au lycée.

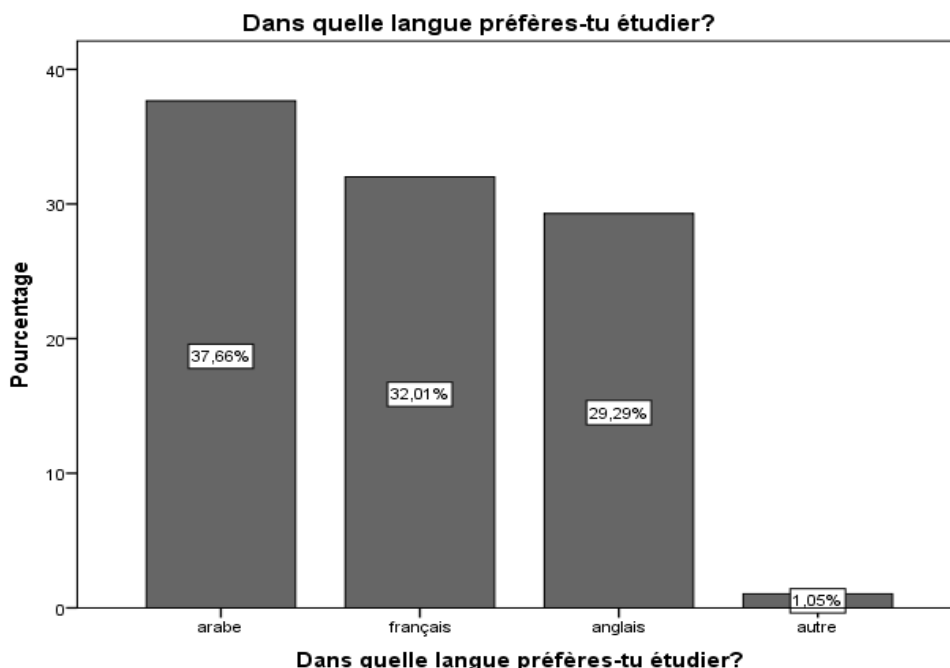
6.4. Dépouillement des données et interprétation des résultats

6.4.1. La littérature dans la sphère scolaire

6.4.1.1. Langue d'étude préférée

Etant donné que la langue et la littérature sont deux éléments interdépendants, nous voulions étudier la place qu'occupe le français chez les apprenants et l'importance que ces derniers lui accordent par rapport à d'autres idiomes en vue de mettre en exergue, par la suite, le rapport qu'existe entre la variable linguistique et l'intérêt porté sur la littérature en classe de français. En effet, la langue et la littérature vont de pair. Autrement dit, un sentiment de « démotivation linguistique » se répercuterait négativement sur la perception de la littérature par les élèves. Le graphe suivant montre que l'arabe est la langue d'étude préférée des élèves, suivie par le français et l'anglais :

Graphe 4: Langue d'étude préférée

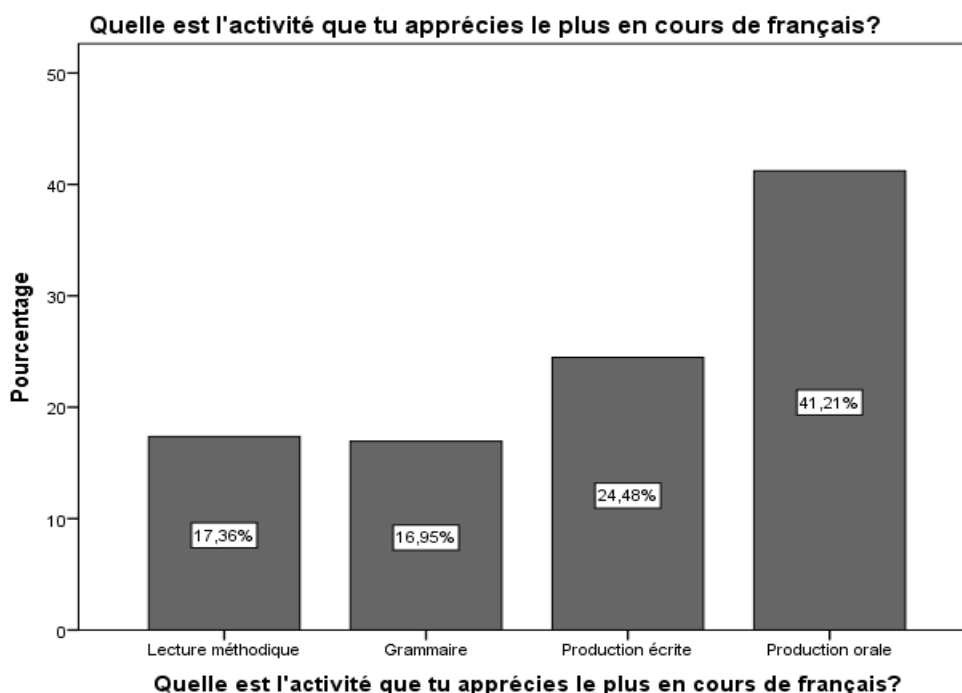


Si l'arabe est la langue la plus choisie par nos enquêtés, c'est parce qu'elle est la langue d'enseignement des matières scientifiques et littéraires, et ce, malgré l'implantation des BIOF (baccalauréat international option français) dont le but est de palier le déphasage linguistique entre les cycles. Nous constatons nonobstant qu'il n'existe pas de grande différence entre l'arabe et le français et surtout l'anglais. Pour ce qui est de ce dernier, il

représente 29,29% des réponses des enquêtés. Cela prouve qu'il a de la côte auprès d'eux même s'il n'est pas une langue d'enseignement, mais une langue enseignée. D'ailleurs, certains élèves ont cité bon nombre de titres qu'ils ont affirmé avoir lu en anglais étant donné qu'ils préfèrent lire en cette langue. Si ces derniers éprouvent à son égard un intérêt grandissant, c'est parce qu'il est le symbole de l'ouverture sur le monde international de l'emploi. Par ailleurs, l'anglais s'affirme de plus en plus dans certains domaines stratégiques comme dans l'éducation ou le monde des affaires vu qu'il est jugé plus facile à apprendre en comparaison avec d'autres langues étrangères. En nous basant sur la réponse ouverte à la question 14 ayant trait aux critères de choix d'un livre, nous avons pu constater que certains apprenants considèrent la simplicité comme un critère de sélection des élèves. Un enquêté, dans ce sens, a écrit la phrase suivante : « quelque chose de simple en anglais ». Cela dit, les élèves cherchant à étudier et à lire en anglais ont une désaffection pour la langue française vu qu'ils ont amoncelé beaucoup de difficultés dans leur apprentissage. Certes, ils ont passé plusieurs années au banc de l'école marocaine pour l'apprendre, mais sa maîtrise pour une légion d'entre eux reste approximative. Nous conjecturons que la langue anglaise, qui est enseignée à la troisième année du collège dans l'enseignement public et pendant les trois années de lycée, semble être pour ces élèves un subterfuge pour se délester du poids écrasant et intimidant de la langue française.

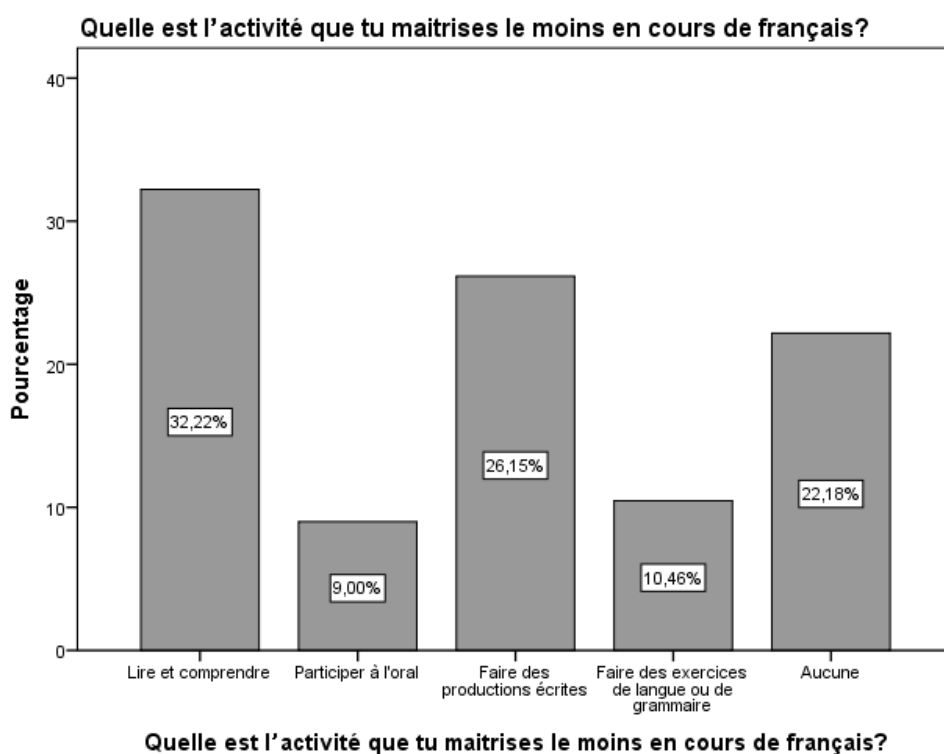
6.4.1.2. Les activités les plus et les moins maîtrisées

Graphe 5: L'activité la plus appréciée en cours de français



Les élèves jugent que l'activité qu'ils maîtrisent le plus est la production orale, suivie par la production écrite, et la grammaire. La lecture méthodique, quant à elle, est l'avant-dernière du classement (17,36%). Une lecture comparative entre les réponses fournies à la question 5 et celles données à la question 6 qui porte sur l'activité la moins maîtrisée nous permet de juger la validité et la fiabilité des réponses élèves. Elle nous fournit des indications sur la cohérence des choix des élèves et confirme notre hypothèse selon laquelle l'activité de lecture méthodique est la moins maîtrisée par les élèves. En effet, le graphe suivant prouve que la production orale figure en queue du peloton avec un taux de 9%. Elle est donc l'activité la plus appréciée comme nous l'avons souligné ci-dessus. Par contre, l'activité jugée moins maîtrisée que les autres est « lire et comprendre ».

Graphe 6: L'activité la moins maîtrisée en cours de français

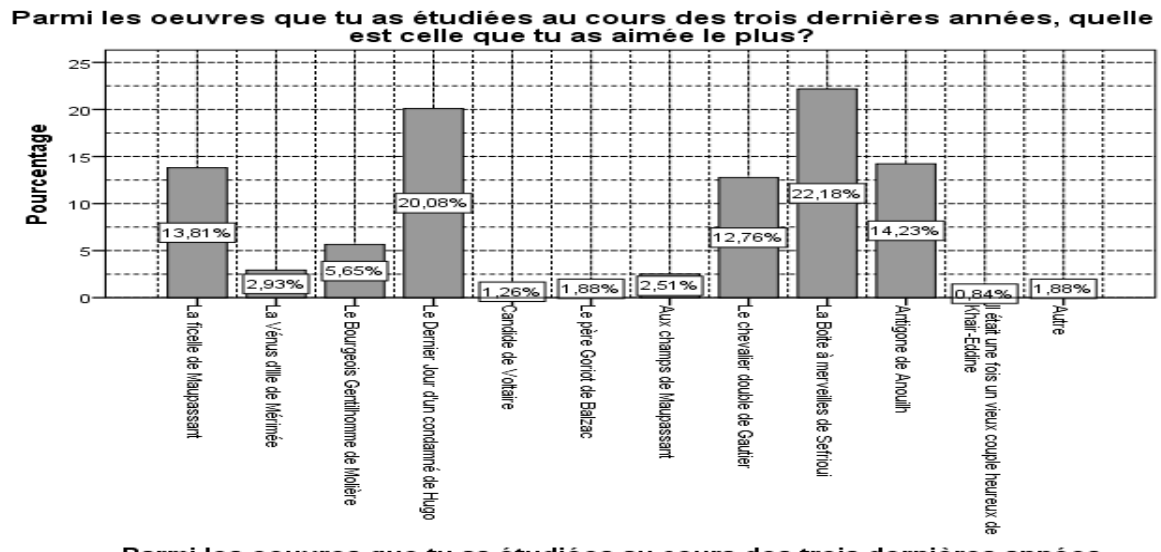


Nous pouvons déduire, dès lors, que les avis des enquêtés sur les activités proposées en classe de français nous renseignent sur leurs perceptions de leurs compétences et les écueils sur lesquels ils buttent. Le fait que la plupart aient choisi la lecture et la compréhension comme les activités les moins maîtrisées est assez révélateur sur là où le bât blesse. Autrement dit, la littérature n'est pas un objet d'étude privilégié. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les résultats de notre recherche coïncident avec

ceux d'autres études voire y apportent une confirmation quoique les contextes soient divergents. Nous pensons, à cet effet, à la recherche de Fourtanier (2004) sur les représentations des élèves du rôle de la littérature en classe de français. Il en ressort que le cours de français est associé généralement à la grammaire, la dictée et rarement à la lecture. Ce qui montre que la littérature y occupe une place mineure. Elle est considérée comme un objet d'étude très fastidieux. Toutefois, il ressort des réponses attendues des élèves que ces derniers éprouvent le besoin d'identification aux personnages, qu'ils sont à l'affût de l'émotion et de la fusion psychoaffective. Par ailleurs, au niveau des pratiques didactiques et du choix des corpus, ils désirent que leurs pratiques de lecture réelles soient prises en considération. Ces besoins exprimés par les élèves français le sont aussi par leurs homologues marocains, sujets de notre enquête, bien que le français pour ces derniers soit une langue seconde. Nous nous arrêterons dans le volet dédié aux représentations de la littérature dans la sphère privée sur les pratiques de lecture de nos apprenants. De surcroît, nous pouvons relever des points de confluence entre notre étude et celle effectuée par Chartrand et Mercier (2010) au niveau du Québec. Leur recherche sur les représentations des élèves de leurs compétences et pratiques en classe de français a démontré que les élèves n'accordent pas beaucoup d'importance à l'activité de lecture qui occupe le quatrième rang. Seulement 10% des élèves estiment qu'elle est utile. Cependant, la plupart des élèves (lycéens) privilégient l'écriture qui caracole en tête du peloton vu qu'elle permet de développer les compétences. Notre étude recoupe l'étude canadienne au niveau de la lecture dans la mesure où elle est l'activité la moins prisée. Elle en diffère légèrement au niveau de l'écrit. Si la plupart des élèves canadiens plébiscitent l'écriture et la classent en tête des tâches qu'ils maîtrisent, les élèves marocains la placent en deuxième position. Elle est la deuxième activité la plus appréciée, mais la moins maîtrisée.

En somme, les autoévaluations des élèves soulignent que le texte littéraire est loin d'être l'objet d'intérêt des élèves étant donné que ces derniers éprouvent des difficultés de lecture et de compréhension qui retentissent sur leur rapport à la littérature tant dans le milieu scolaire qu'extrascolaire.

6.4.1.3. L'œuvre la plus appréciée

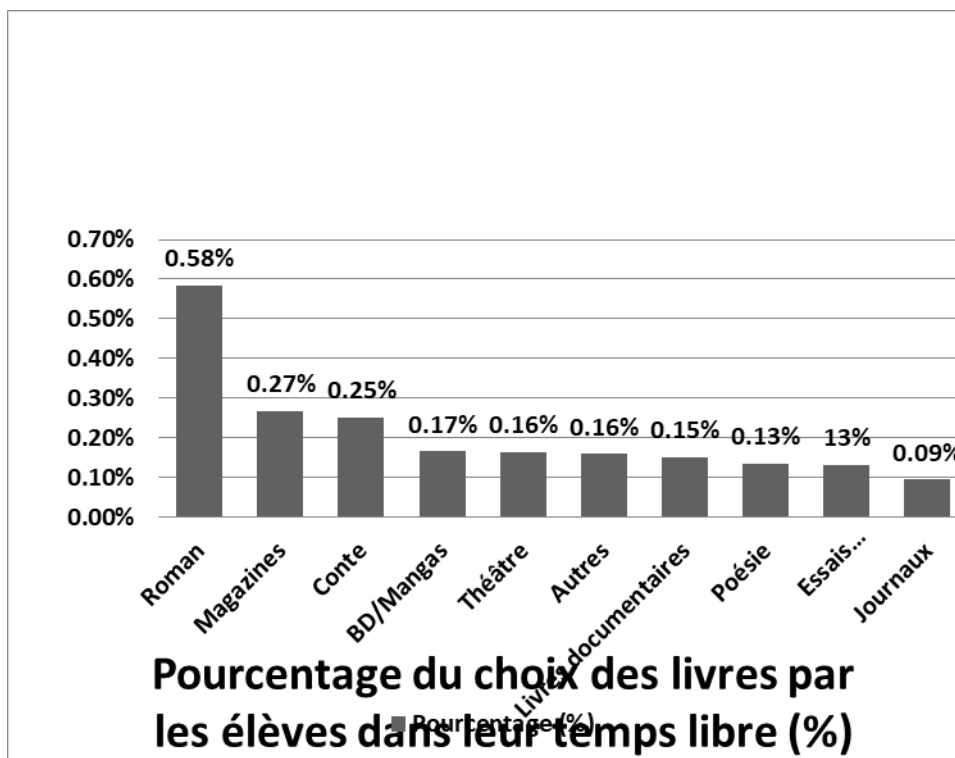


Graph 7: L'œuvre la plus appréciée

Demander aux élèves leurs avis sur l'œuvre qu'ils apprécient le plus en cours de français pendant les trois années d'étude au lycée, a pour objectif de vérifier deux éléments. Premièrement, il s'agit à partir de cette question d'étudier le rapport des élèves au *dictatum*, c'est-à-dire « un texte dès lors qu'il a été prescrit par l'institution scolaire » (Schmitt, 2006, p. 165). Deuxièmement, nous nous assignons le but d'examiner les œuvres qui leur posent problème au niveau des thèmes qu'elles présentent. Autrement dit, les œuvres sont-elles en concordance avec l'univers des élèves ? Proposent-elles des sujets qui suscitent leur intérêt et les motivent ? Et/ou les rebutent-elles par le niveau de difficulté de la langue ? En effet, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le niveau de compréhension affecte le niveau d'appropriation de l'œuvre et d'intérêt vis-à-vis de la lecture de la littérature. Par ailleurs, nous conjecturons que c'est le roman qui prend le dessus sur les autres genres. Ainsi, la lecture du graphe ci-dessus nous a permis de confirmer cette deuxième hypothèse puisque c'est *La Boîte à merveilles* qui est plébiscité par nos enquêtés. L'œuvre maghrébine qui occupe le premier rang avec un pourcentage de 22,18% est talonnée par l'œuvre de Victor Hugo *Le dernier jour d'un condamné* avec un taux de 20,08%. Quant à *Antigone* de Jean Anouilh, il est classé en troisième position. Le choix des élèves est assez révélateur sur le genre qu'ils aiment à savoir le roman. En effet, c'est

la narration qui remporte les suffrages tant dans une sphère scolaire que privée. Le graphe suivant le montre :

Graphe 8: Choix des livres par les élèves pendant leur temps libre



Dans le cadre scolaire, ce résultat est corroboré par le choix des nouvelles réaliste *La ficelle* et fantastique *Le chevalier double* qui sont, à notre sens, appréciées en raison de l'aisance qu'elles offrent aux élèves au niveau de la compréhension des événements et des ressorts narratifs, mais aussi de leur volume, car la longueur conditionne le plaisir de la lecture. Ce critère est rendu lisible grâce aux choix des élèves soulignés dans le graphe ci-dessus. Certes, c'est le roman qui arrive en tête du peloton, mais il est suivi par des supports qui sont plus ou moins courts comme les magazines, le conte, les BD et le théâtre. Dans leur enquête sur l'état de la lecture des adolescents *Et pourtant ils lisent*, Baudelot, Détrez et Cartier ont examiné le lien entre la lecture et le niveau des élèves. Ils ont découvert, dès lors, que la variable « longueur » mis en lien avec la variable « maîtrise de la langue » détermine l'engagement des élèves dans l'activité de lecture. Les chercheurs ont affirmé que :

La longueur du livre est souvent le premier critère invoqué dans le jugement du goût porté sur un classique : « il est bien » s'il n'est pas trop long. L'aversion pour les livres longs, « pénibles à lire », se décèle en creux par la préférence pour les nouvelles, les textes courts et les magazines qui comportent des images. Nombreux sont ceux qui

maîtrisant moins que d'autres les techniques élémentaires de la lecture, comptabilisent les heures de lecture ou les pages lues (ou à lire) dans un langage de l'effort voisin de celui des travailleurs ou des sportifs. (Baudelot et al., 1999, p. 47)

En outre, le choix d'une œuvre théâtrale moderne *Antigone* en deuxième lieu peut s'expliquer aussi par deux facteurs stimulateurs : sa contemporanéité et sa lisibilité (le caractère accessible de la langue). Ces deux critères ont été d'ailleurs soulignés par certains enseignants interrogés dans le cadre des entretiens semi-directifs.

Qu'en est-il des œuvres les moins plébiscitées ? Sur quoi leur classement en bas du graphe nous renseigne-t-il ? Il apparaît, donc, que les œuvres les moins choisies sont *Le père Goriot* de Balzac (1,88%), *Candide* de Voltaire (1,26%) et *Il était une fois un vieux couple heureux* de Khaïreddine (0,84%). Les deux premiers titres nous amènent à déduire que les élèves ont une faible vocation pour la littérature classique ou patrimoniale dont l'école est le dépositaire, même si la plupart des enquêtés ont porté leurs choix sur *La ficelle* de Maupassant et *Le dernier jour d'un condamné* de Hugo, qui sont des œuvres de la littérature patrimoniale française. Ce faible intérêt vis-à-vis d'une œuvre du XVIII^{ème} siècle et d'un roman réaliste trouve son explication dans le degré de difficulté que présentent ces œuvres au niveau thématique, notamment pour le conte philosophique et linguistique pour l'œuvre balzacienne. Cette dernière est caractérisée par une pléthore de détails au niveau des descriptions qui sont très longues et des portraits minutieux dressés au millimètre près. L'abondance des descriptions qui génère un sentiment d'ennui vu qu'elle suspend l'action, le niveau de difficulté de langue laissent croire que le style de Balzac est lourd, monotone, voire indigeste. En d'autres mots, l'œuvre balzacienne jugée fastidieuse brille peu aux yeux des élèves. Il importe de souligner, dans cette optique, que les œuvres les moins plébiscitées sont proposées en deuxième année baccalauréat. Cela nous invite à émettre l'hypothèse selon laquelle plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils perdent un intérêt à l'égard de la littérature et deviennent davantage pragmatiques. En effet,

Les efforts considérables de l'institution pour transmettre le dictatum se soldent par un échec mesurable à l'aune de l'oubli et de l'indifférence qui le recouvrent. L'école induit une appropriation littéraire [...] dépréciée ou plus souvent encore largement reçue dans l'indifférence, [parce qu'elle est] [é]trangère à la fois aux explorations singulières et aux mouvements de masse du goût, elle conforte une institution mais échoue à construire une culture littéraire. (Schmitt, 2006, p. 170)

En définitive, l'intérêt décroît au gré du temps et fait que les corpus tombent dans l'oubli ou soient rejetés à cause du niveau de difficulté linguistique qu'elles présentent et qui se répercute sur la compréhension, et par voie de conséquence, sur le degré d'engagement affectif et cognitif.

6.4.1.4. Les associations liées à la littérature

Pour relever le contenu des représentations de la littérature chez les élèves, nous avons opté à l'intérieur du questionnaire pour une méthode associative, à savoir l'association libre qui « consiste à partir d'un mot inducteur (ou d'une série de mots), à demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent à l'esprit » (Abric, 2011c, p. 81).

A partir des mots que les élèves ont cités, nous les avons regroupés en catégories sémantiques. Nous avons rassemblé les mots par treize champs lexicaux. Pour éviter l'émiettement des associations et pour nous épargner des efforts au niveau de leur saisie dans le logiciel de traitement des données statistiques *SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences), nous les avons regroupés en quatre ensembles. Le tableau suivant donne une idée sur les typologies des associations et leur contenu²¹.

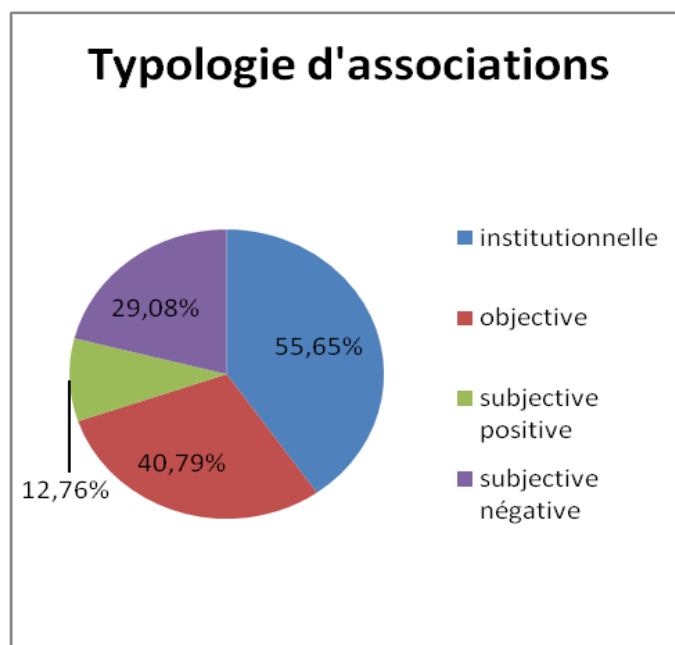
Tableau 9: Typologie des associations

Typologie des associations	Contenu des associations
Association institutionnelle	- Littérature comme activité scolaire
Association objective	- Littérature définie par auteurs - Littérature comme apprentissage - Littérature comme production intellectuelle - Littérature comme activité artistique - Littérature comme genre - Littérature comme outil linguistique et lexical/style
Association subjective positive	- Littérature comme échappatoire à la réalité - Littérature comme engagement politique - Littérature comme expérience identitaire - Littérature comme expérience jouissive
Association subjective négative	- Littérature comme désaffection - Littérature comme expérience contraignante

²¹ Nous avons fait l'inventaire des mots que nous avons regroupés dans un tableau qui comprend le contenu des associations. Nous avons mis ce dernier en annexe.

L'objectif que nous nous sommes assigné en posant cette question est de faire émerger partiellement les représentations des élèves sur la littérature. Autrement dit, nous voulions savoir s'ils entretiennent un rapport subjectif positif avec la littérature ou s'ils la désaffectent à partir des mots qui leur viennent à l'esprit pour décrire cette dernière. Les résultats du test des associations libres ont fait ressortir que les élèves considèrent la littérature un objet d'étude extérieur ou neutre. Le graphe suivant nous renseigne davantage sur les choix de ces derniers :

Graphe 9: Typologie des associations



Il apparaît donc que la plupart des élèves associent la littérature à l'institution scolaire. Autrement dit, elle est perçue comme un objet d'étude qui se définit à partir des repères que l'école offre ou permet de découvrir. Les mots auxquels les élèves ont recours comme « lecture », « écriture », « méthodique », « examen » renvoient à des activités qui sont organisées autour des œuvres littéraires, support et finalité d'enseignement du français au lycée. La littérature pour ces élèves est une activité scolaire, ils ne la conçoivent pas en dehors de la classe de français. Ce choix met en exergue le rapport neutre qu'entretiennent les élèves avec la littérature, laquelle ne quitte pas dans leurs esprits l'enceinte de l'école et ne peut être vécue comme une expérience personnelle, intime susceptible de procurer le plaisir. Nous verrons d'ailleurs, dans un autre volet analytique, que bon nombre d'élèves qui sont de faibles lecteurs s'enferment dans le carcan de la littérature scolaire. En ne citant que les œuvres prescrites, ils nous informent par ricochet non seulement sur leur profil de lecteurs, mais aussi sur l'importance qu'ils accordent à la littérature. Nous en déduisons

que cette dernière a une existence fantomatique dans leur espace privé ou si elle y existe, elle n'est pas lue pour des fins personnelles, c'est-à-dire pour assouvir un plaisir (développer des connaissances en français, développer un goût de la lecture en dehors de l'école, développer des connaissances sur le monde et les autres par exemple), mais pour des finalités pragmatiques qui sont, entre autres, se préparer à l'examen. Dès lors, la forte présence des associations institutionnelles (55,65%) est assez révélatrice sur la relation utilitaire que les apprenants ont avec la lecture littéraire. Quant à la prédominance des associations objectives (40,79%), elle montre que la littérature est un objet extérieur qui ne les entraîne pas émotionnellement. Toutefois, il importe de souligner que les mots que les élèves ont cités et que nous avons regroupés dans des champs lexicaux renvoyant aux associations objectives ne sont pas chargés de sens négatifs. En effet, les mots définissant la littérature comme activité artistique à savoir, « Art », « beauté », « musique », « suspense », « héroïsme » ont au contraire une connotation méliorative, mais ne sont pas chargés de subjectivité. Enfin, l'absence de rapport fusionnel des élèves avec la littérature ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent en la lisant sont perceptibles dans les mots utilisés pour la définir. Le taux des associations que nous avons qualifiées de « subjective négative » (29,08%) suffit pour mettre en relief l'inappétence des élèves à la lecture littéraire qui trouve son explication, d'après les mots relevés, dans les difficultés rencontrées comme les obstacles de la lecture. Nous avons pu, en effet, identifier deux champs lexicaux qui laissent entendre que la littérature se présente aux yeux des élèves sous un jour peu favorable. Celle-ci est vécue comme une expérience contraignante, d'où un lexique à connotation péjorative :

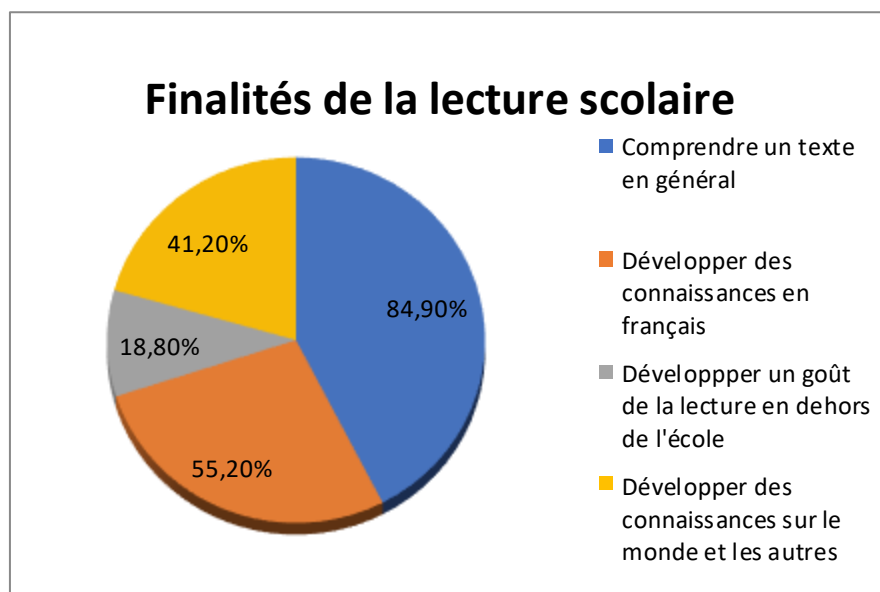
« Difficulté », « obstacles », « inconvenient », « rien », « corvée », « effort », « inutile », « incompréhension ». Par ailleurs, la littérature est un objet de désaffection, et d'ennui. Ces associations, dans ce sens, rejoignent les représentations que Fourtanier a fait émerger à partir du test qu'il a fait soumettre aux élèves du lycée :

Les réponses pour la littérature sont évidemment plus complexes, qui vont du plus attendu – le livre, la lecture, l'écrivain (parfois nommé comme Victor Hugo largement cité en collège et Racine et Zola au lycée) –, jusqu'à la philosophie et aux genres littéraires, sans oublier la « vieille antiquité », « les vieux livres qui sentent bon », mais aussi l'ennui et le « barbant », voire le « vide intersidéral ».(Fourtanier, 2004, p. 6)

6.4.1.5. Les finalités de la lecture des œuvres littéraires

L'intérêt d'étudier les représentations des élèves tient au fait qu'il permet de bien appréhender leur source de motivation et les obstacles qui entravent leur apprentissage et portent préjudice à leurs compétences. Ainsi, les finalités que les élèves attribuent à la lecture des œuvres littéraires en classe de français constituent une dimension primordiale de la description de leur rapport à la littérature. C'est un moyen pour nous de juger comment ils prennent, plus ou moins, du recul par rapport aux œuvres prescrites. Autrement dit, quels bénéfices tirent-ils de leur étude en classe ? Qu'est-ce qui stimule leur intérêt ? En effet, la motivation des apprenants est jugée à l'aune du sens qu'ils confèrent à la lecture dans la sphère scolaire, d'où l'importance des finalités qui se présentent comme un outil d'identification, parmi d'autres, d'un aspect des représentations des élèves de la littérature.

Graphe 10: Finalités de la lecture scolaire



D'après le graphique ci-dessus, il apparaît que les élèves attendent de la lecture des œuvres littéraires de comprendre un texte en général. C'est la finalité qui remporte tous les suffrages avec un pourcentage assez considérable (84,90%) et est suivie par une finalité linguistique (55,20%). Si nous essayons d'établir un parallélisme entre les résultats de cet item et ceux de l'item 6 ayant trait à l'activité jugée la moins maîtrisée par les élèves, nous apercevrons qu'ils entretiennent entre eux un rapport de dépendance et de

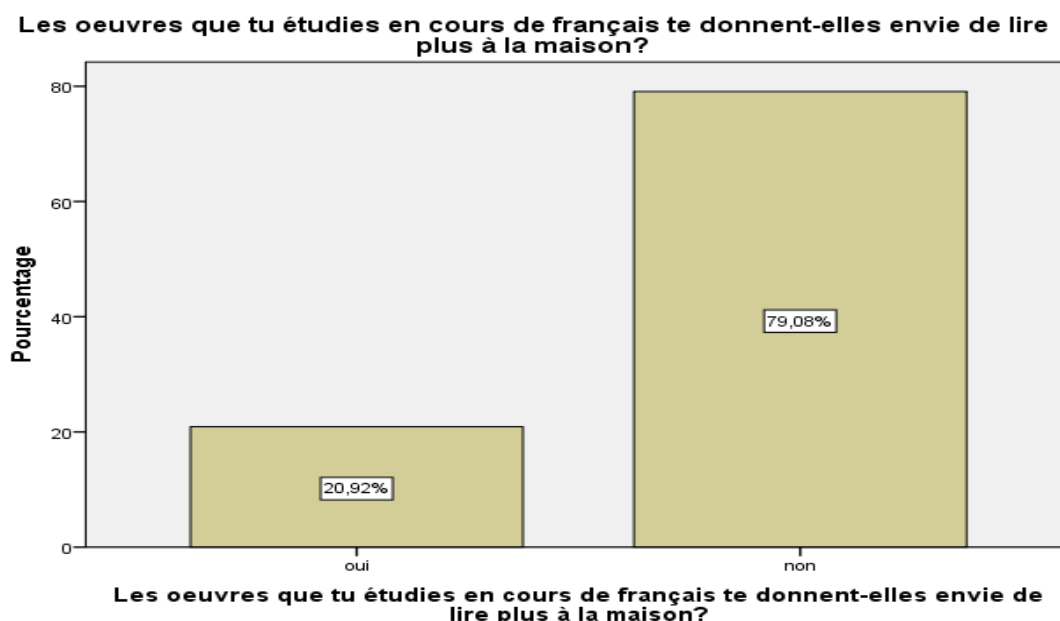
concordance. En d'autres mots, le croisement des deux résultats permet de mettre en évidence là où le bât blesse à savoir, la compréhension. En effet, à la question 6, la majorité a jeté son dévolu sur l'activité de lecture et compréhension qui lui pose problème. De ce fait, la comparaison établie met en exergue le hiatus qui existe entre les lacunes des élèves et leurs attentes vis-à-vis des œuvres littéraires. Les enquêtés assignent des finalités immédiates ou pragmatiques à la lecture des corpus, laquelle est une pierre d'achoppement. Soulignons qu'une mise en parallèle des finalités choisies par les enquêtés et celles exprimées de façon parcellaire dans les Orientations Pédagogiques montre que les attentes des élèves sont en conformité avec certaines finalités de l'institution, comme le développement d'une pratique autonome de la lecture que l'on peut assimiler à « comprendre un texte en général » ou « développer des connaissances en français », qui est pour nous, une finalité linguistique allant de pair avec « appréhender la langue en contexte » (MEN, 2007b, p. 15) ainsi que la finalité culturelle/interculturelle « développer des connaissances sur le monde et les autres » qui correspond à « favoriser l'ouverture culturelle des apprenants » (MEN, 2007b, p. 15). Cependant, il importe de préciser que le texte institutionnel n'abonde pas sur les finalités d'ordre psychoaffectif qui, d'ailleurs, remportent très peu l'adhésion des enquêtés (18,80%).

En somme, si « développer un goût de la lecture en dehors de l'école » n'est pas à la tête des attentes des élèves, c'est parce que ces derniers entretiennent un rapport pragmatique à la littérature. Par ailleurs, la lecture scolaire et la lecture privée entretiennent un rapport conflictuel dont nous expliciterons les raisons dans le volet suivant.

6.4.2. Lecture scolaire et lecture privée : quels rapports ?

6.4.2.1. L'effet de la lecture scolaire sur la lecture privée

Graphe 11: Rapport entre les œuvres étudiées en cours de français et l'envie de lire à la maison



Pour identifier le lien entre la lecture privée et la lecture scolaire, nous avons sondé l'opinion des élèves sur le rôle des œuvres prescrites par rapport à leurs lectures buissonnières qui émanent d'une motivation intrinsèque. Il ressort des résultats de l'enquête que les lectures obligatoires produisent un effet dissuasif sur les lectures privées. Le taux de réponse par « non » (79,08%) en est une preuve saillante.

Par ailleurs, pour confirmer l'hypothèse selon laquelle la lecture scolaire n'influe pas de façon très remarquable sur l'envie de lire à la maison, nous avons procédé à un croisement de variables²² dont le but est d'examiner les liens entre œuvres prescrites et finalités assignées à la littérature enseignée à l'école par les élèves. En effet, nous avons croisé la question 10 avec une des réponses à la question à savoir, « développer un goût de la lecture en dehors de l'école ». Le tableau croisé suivant nous montre que la plupart des élèves qui n'éprouvent pas le désir de lire dans une sphère privée n'optent pas pour le développement du goût de la lecture en dehors de l'école comme finalité prioritaire.

²² « Les analyses croisées consistent à traiter simultanément deux questions pour mettre en évidence comment les réponses apportées à l'une **coïncident** ou **dépendent** des réponses apportées à l'autre. » <http://www.suristat.org/article186.html>. Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que nous avons opté pour cette méthodologie d'analyse pour éviter de procéder à une juxtaposition fastidieuse et insignifiante des résultats de toutes les questions. Par ailleurs, il est à souligner que nous n'avons pas opéré des distinctions entre le milieu rural et le milieu urbain du fait que les résultats de notre enquête n'ont pas fait ressortir des différences significatives.

Tableau 10: Croisement de la variable "envie de lire" avec la variable "développement du goût de la lecture en dehors de l'école"

Tableau croisé						
			Les œuvres que tu étudies en cours de français te donnent-elles envie de lire plus à la maison ?		Total	
			Oui	Non		
développer un goût de la lecture en dehors de l'école	choisi	Effectif	68	338	406	
		Effectif théorique	84,9	321,1	406,0	
	non choisi	Effectif	32	40	72	
		Effectif théorique	15,1	56,9	72,0	
	Total		Effectif	100	378	478
			Effectif théorique	100,0	378,0	478,0
Valeur et signification de khi-deux		Valeur de $X^2=28,354$		Signification de $X^2=0,0001$		

Comme nous pouvons le constater, les cases surlignées en gris montrent que le nombre des enquêtés qui ne sont pas influencés positivement par les lectures scolaires dépasse de loin celui qui estime que les œuvres prescrites produisent sur leurs lectures intimes un effet persuasif (338 contre 68).

Il est à préciser que nous avons également croisé la question 10 avec la première proposition de la question 9 « comprendre un texte en général ». Ce croisement a davantage corroboré notre hypothèse de départ et a permis de souligner que le degré de compréhension affecte l'investissement des efforts à la maison au niveau des lectures buissonnières. En d'autres mots, plus le niveau d'incompréhension en classe s'accroît, plus le plaisir de la lecture en dehors de la sphère scolaire décroît, car à quoi bon lire et ne pas comprendre ? Les données chiffrées du tableau qui suit nous ont permis de fournir une telle interprétation. En effet, en nous appuyant sur les cases surlignées, nous en déduisons que l'effectif n'ayant pas choisi la compréhension comme finalité est important (187). Croisé avec l'effectif des enquêtés qui ont déclaré que les œuvres intégrales leur donnent envie de lire (73), il met en évidence le rapport entre le niveau de compréhension et l'envie de lire dans une sphère intime. Autrement dit, les élèves qui ne comprennent pas les œuvres en cours de français ne sont aucunement prêts à s'investir dans une activité de lecture pour le plaisir dans la sphère extrascolaire.

Tableau 11: Croisement de la question 10 avec la question 9

Tableau croisé					
			Les œuvres que tu étudies en cours de français te donnent-elles envie de lire plus à la maison?		Total
			Oui	Non	
comprendre un texte en général	choisi	Effectif	73	191	264
		Effectif théorique	55,2	208,8	264,0
	non choisi	Effectif	27	187	214
		Effectif théorique	44,8	169,2	214,0
Total		Effectif	100	378	478
		Effectif théorique	100,0	378,0	478,0
Valeur et signification de khi-deux		Valeur de $X^2=16,149$		Signification de $X^2=0,0001$	

En somme, le croisement des variables étudiées ci-haut laisse entendre que la littérature scolaire est un facteur d'inappétence à la lecture, laquelle trouve son explication dans moult justifications énoncées par les enquêtés.

6.4.2.2. Raisons de l'appétence ou de l'inappétence à la lecture littéraire dans un cadre privé

Pour comprendre les effets des œuvres au programme sur les pratiques lectorales des élèves dans un cadre extrascolaire et expliciter le rapport de continuité ou de rupture entre lecture scolaire et lecture privée, nous avons demandé aux élèves de fournir leurs avis sur le sujet à travers une question dichotomique. Nous avons procédé à la thématisation des réponses à partir des justifications fournies. En effet, les raisons invoquées sont légion et porteuses de sens. Nous avons classé les motifs de ceux qui ont répondu par un oui en deux catégories : raisons fonctionnelles et raisons subjectives. Les premières se déclinent en les points suivants :

- Désir d'améliorer leur niveau de langue ;
- Désir de rattraper le temps perdu ;
- Désir de comprendre les événements et les ressorts de la narration en vue de s'impliquer pendant la séance de lecture méthodique et optimiser leurs chances de participation en classe. Les élèves veulent rester connectés au cours. Ils éprouvent le besoin de s'investir dans la tâche scolaire, autant que faire se peut, et prennent la lecture au sérieux. Ce genre d'apprenants est engagé cognitivement. Il s'investit en classe et en dehors du cours comme en témoignent les propos de l'élève suivant : « Car il y a des événements qui restent

incompréhensibles en classe et j'essaie de les comprendre à la maison ²³» ;

- Désir de réussir à l'examen.

Pour ce qui est des raisons subjectives, il en ressort que la lecture est une habitude qui a été cultivée en bas âge en dehors de la sphère scolaire. Le lecteur passionné est celui qui dispose dans sa maison des œuvres classiques, il les a découvertes dans son espace privé, intime. Il s'est donc familiarisé avec ce genre d'écrits légitimés par l'institution littéraire et scolaire : « Oui, je suis passionnée de lecture d'autant plus que je possède pas mal de classiques à la maison ».

Si les élèves font des lectures buissonnières²⁴, c'est parce que la littérature remplit pour eux une fonction axiologique. Elle leur permet d'apprendre des valeurs. A travers elle, ils joignent l'utile à l'agréable. Elle retentit sur leurs idées et personnalité. La littérature est également une occasion pour s'évader. En voici la justification d'un élève qui affirme que : « Elle [la littérature] permet au lecteur de voyager sans se déplacer en suivant uniquement le périple des personnages en vivant des aventures et des existences et aussi de rester à l'aise ».

En outre, la lecture est associée par certains élèves à l'estime de soi ; elle leur permet de gagner en assurance et d'être appréciés par les autres étant donné que la littérature les dote d'une culture et d'outils linguistiques leur permettant d'avoir une posture lettrée, laquelle est on ne peut plus valorisante pour eux. Une telle fonction assurée par la littérature est rarissime, elle ne concerne que les mordus de lecture.

Il ressort aussi des réponses des élèves que l'école est une instance de classicisation. Dans ce cas, le scolaire influe sur le privé. Les élèves passionnés de lecture ont affirmé avoir développé le goût de la lecture dès leur jeune âge, mais ils avaient plus de propension à aimer des genres qui n'occupent pas une place de choix dans le curriculum. Toutefois, leur passage au lycée les a rendus férus de littérature classique :

J'ai toujours aimé lire depuis tout petit je dévorais les livres en particulier les livres de science-fiction. Mais depuis que je suis au lycée, je m'intéresse plus à la littérature française classique comme *Le Père Goriot* que j'ai beaucoup apprécié.

²³ Pour ce qui est des réponses fournies par les élèves aux questions ouvertes, nous les avons reproduites à l'identique par souci de fiabilité scientifique. Elles comportent donc des erreurs de langue.

²⁴ Nous empruntons l'expression de lectures buissonnières à Marie-José Fourtanier, Annie Rouxel et Brigitte Louichon. Ce type de lectures participe à la création de la bibliothèque intérieure qui est composée de deux rayons distincts : le rayon des lectures buissonnières proprement dites et celui des lectures scolaires.

Autrement dit, les élèves ont affirmé que ces œuvres dites classiques leur ont permis de découvrir le patrimoine culturel français, et ce, grâce à leurs enseignants qui leur ont inoculé la passion de la lecture des œuvres du panthéon littéraire. Les enseignants, donc, sont des agents de transmission de la culture canonique. Tout se passe comme si la littérature n'était pas destinée à un public dont le français est une langue étrangère ou seconde. Par l'entremise des sollicitations et/ou socialisations lectorales, les enseignants sont considérés comme des instances de légitimation des corpus classiques. Certains d'entre eux en choisissent des extraits malgré les contraintes inhérentes au cahier de charge. D'autres, en suggèrent des titres et relayent leur goût de la lecture à leurs apprenants. D'après les élèves, la plupart des titres sur lesquels leurs enseignants jettent leur dévolu sont des œuvres qui ont eu une grande incidence sur ces derniers durant leur parcours académique et universitaire. Dès lors, la littérature, dans ce cas, joue le rôle d'un vecteur d'une culture donnée. Elle vise la transmission du patrimoine français aux élèves marocains. En effet, à rebours des best-sellers qui sont porteurs de valeurs marchandes et connaissent des succès fugaces, les classiques sont porteurs de valeurs symboliques et sont le gage de la pérennité, car « la notion de patrimoine renvoie à la transmission d'un héritage culturel et, de ce fait, des valeurs identitaires. Les œuvres lues fondent une communauté, construisent des valeurs et un imaginaire collectif » (A. Rouxel, 2010a, p. 116)

Ces finalités que la littérature endosse occupent le devant de la scène en français langue maternelle où l'on parle substantiellement de culture commune et de valeurs nationales. La littérature, à côté d'autres formes d'expressions artistiques, permet aux élèves de garder un lien indéfectible avec les valeurs de la nation et de connaître les figures emblématiques du patrimoine culturel.

Nous pouvons, dès lors, avancer que les sujets-lecteurs-enseignants qui recommandent les classiques à leurs sujets-lecteurs-élèves vu qu'ils ont marqué leur parcours, font en sorte que l'école légitime même en dehors de ses quatre murs la littérature patrimoniale française même si, dans le contexte marocain, la finalité de l'enseignement de la littérature n'est pas la transmission du patrimoine. Les enseignants mordus de classiques français associent l'enseignement du français à la transmission du patrimoine français, ce qui n'est pas sans rappeler, comme nous l'avons souligné supra, une des finalités de l'enseignement du français dans un contexte de langue maternelle qui est la construction d'une culture commune. Cette volonté de faire découvrir les classiques aux élèves s'explique par le fait que certains de ces enseignants se considèrent *de facto*

comme des enseignants de littérature et non de français, d'une part, et qu'ils ont affaire au public de la filière BIOF²⁵, d'autre part, qui n'est pas en situation de « démotivation linguistique » par rapport à d'autres publics « vulnérables » linguistiquement parlant. C'est pour cette raison qu'ils se permettent de s'entretenir avec eux sur la lecture.

Enfin, si les élèves ont du plaisir à lire chez eux des livres littéraires, c'est grâce aux conditions matérielles de la lecture. Le plaisir est lié à un espace, à des conditions environnementales. La maison est associée à la liberté, la sérénité et non à la contrainte ou à l'obligation qui font écho à l'école : « Puisqu'à la maison, je me sens plus à l'aise et libre, mon imagination est plus épanouie, ma concentration est plus forte. Bref, je trouve du plaisir à lire à la maison plus qu'à aucun lieu ».

Il sied de préciser que pour les élèves qui désirent améliorer leur niveau de langue ou réussir à l'examen, leurs lectures scolaires s'imbriquent dans leurs lectures privées. Cela s'explique par le fait que certains élèves n'effectuent pas de lectures privées et confondent les deux d'un côté, et par leur désir de réussir et de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur parcours primaire et secondaire d'un autre. Cette imbrication des deux univers lectoraux a été mise en évidence par Massol dans une enquête qu'il a menée auprès des lycées français sur leur relation avec les œuvres instituées au programme. Dans ce sens, il a affirmé que :

[La] présence des titres de programme scolaire dans la lecture privée manifeste le rôle incontournable des institutions dans les pratiques de lecture. C'est d'ailleurs ce que remarque François de Singly, quand il écrit : « même si elle n'apparaît pas fortement dans la conscience des jeunes associée à la réussite dans les études, la lecture de livres constitue une richesse décisive pour franchir les obstacles disposés le long du cursus dans l'enseignement primaire et secondaire ». Qu'un nombre d'élèves relativement important choisisse de faire une lecture des textes au programme pendant leur temps de loisir, dans la perspective de leur réussite scolaire, dans l'adhésion ou la soumission aux comportements et aux valeurs que propose l'école n'est donc pas à surprendre. (Massol, 1999, p. 133)

A l'instar des enquêtés passionnés, peu ou prou, de lecture dans la sphère extrascolaire, ceux ayant répondu par un non ont fourni plusieurs arguments pour justifier leur indifférence vis-à-vis des œuvres prescrites. Ayant beaucoup abondé sur leur inappétence, ils n'ont pas manqué de souligner leurs difficultés. En effet, ils ne lisent ni les œuvres au programme ni celles en dehors du programme en raison des écueils linguistiques qu'ils rencontrent et qui entravent leur compréhension du texte littéraire. Certains d'entre

²⁵ Baccalauréat International Option Français

eux ont avoué que le niveau de grammaire était trop élevé à tel enseigne qu'ils ne parvenaient pas à comprendre le contenu général d'un chapitre.

Outre les raisons linguistiques, les élèves ont invoqué des raisons institutionnelles. Ces derniers se sont inscrits en faux contre la prescription des œuvres par le ministère. « Le verbe « lire » ne supporte pas l'impératif » (Pennac, 2012, p. 4) comme le soulignait Daniel Pennac ; tout ce qui relève de l'obligation pour les élèves non seulement les rebute, mais les choque aussi. Les propos d'un élève du BIOF nous en donnent une idée très claire à ce sujet : « C'est choquant ici au Maroc, c'est la société qui te précise ce que tu dois lire, c'est une société d'obligation ».

Il est à souligner qu'un sujet-lecteur averti a même reproduit les dix commandements du lecteur selon Pennac (Pennac, 2012, p. 75), à savoir :

- Le droit de ne pas lire ;
- Le droit de sauter les pages ;
- Le droit de ne pas finir un livre ;
- Le droit de relire ;
- Le droit de lire n'importe quoi ;
- Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible) ;
- Le droit de lire n'importe où ;
- Le droit de grappiller ;
- Le droit de lire à haute voix ;
- Le droit de nous taire.

Ces droits imprescriptibles du lecteur renvoient, à notre avis, à des postures de lecture ordinaires, décontractées qui témoignent d'une volonté de se libérer du carcan lectoral conventionnel. Ces commandements peuvent être d'une apparence saugrenue pour un lecteur « guindé » qui se conforme aux normes de lecture imposées par l'école. Ils relèvent d'une forme d'anarchie ou de liberté hypertrophiée que l'institution scolaire ne peut tolérer puisqu'elle s'acquitte du devoir d'assurer une progression dans les apprentissages et de doter les élèves de certaines compétences en suivant le principe de la graduation de la difficulté. Ainsi, donner à l'élève par exemple le droit de lire n'importe quoi en classe nous semble trop beau pour être vrai ; l'école ne peut faire plaisir à tout le monde et la contrainte, de ce fait, s'avère un « mal nécessaire ».

Les élèves critiquent non seulement l'obligation, mais condamnent aussi le caractère obsolète du programme. Même s'ils peinent à exprimer clairement et

correctement leurs idées, ils font montre d'une grande lucidité vis-à-vis du curriculum. Ainsi, ils sont loin d'être indifférents à l'égard des textes qu'ils étudient en classe, et ce, contrairement à ce que leurs enseignants affirment. Ces derniers mettent tout sur le compte des élèves. Certains d'entre eux n'ont eu de cesse de dresser un portrait au vitriol des apprenants sans pour autant s'interroger sur le programme et sa compatibilité avec le niveau et la tranche d'âge de ces derniers. La lucidité des élèves est perceptible dans des recommandations que certains d'entre eux ont formulées. En effet, ils ont proposé un rafraîchissement du programme et n'ont pas manqué également d'évoquer des causes que l'on peut qualifier de pédagogiques. Quoiqu'ils n'aient pas été très prolixes sur cette catégorie de raisons, mais leurs propos en disent long sur leur démotivation en classe de français et sur leur volonté de s'ouvrir sur d'autres horizons didactiques captivants comme l'expression théâtrale. En effet, un enquêté a déploré l'absence d'ateliers de théâtre qui pourraient être un tremplin vers la compréhension de l'œuvre en classe, mais aussi le développement d'autres compétences comme l'oral :

« La méthode utilisée n'est pas satisfaisante »,
« Il y a un manque d'animation en cours de français, il est ennuyeux, on peut faire du théâtre ou transformer les œuvres en pièces de théâtre, mais franchement j'en ai marre, il n'y a rien qui me pousse à lire en classe, ni à la maison. Quand je lis ces œuvres, je commence à avoir la tête dans les nuages. Quand j'étais petit, j'étais un grand lecteur, maintenant j'ai horreur de la lecture à cause de l'école ».

Ce témoignage est assez révélateur de l'effet dissuasif que produit l'école sur les élèves. Cela nous amène à souligner d'autres motifs évoqués par les élèves et qui sont d'ordre institutionnel. Bon nombre d'apprenants ont soulevé la question de la surcharge cognitive et ses répercussions sur la pérennisation des pratiques de lecture à la maison. Des affirmations telles : « Je ne lis pas beaucoup du fait que j'ai beaucoup de devoirs à faire à la maison. Je lis pendant les vacances d'été, surtout les livres de science-fiction », « Je n'ai pas le temps » montrent clairement que l'école participe à la création d'une cloison étanche entre lecture scolaire et lecture privée, la dépréciation du livre et le dépérissement des pratiques lectorales de manière générale.

Enfin, l'autre catégorie des raisons que les élèves ont invoquées est liée au contenu des œuvres. Les sujets-lecteurs se sont exprimés sur les thèmes de ces dernières. Ils estiment que les corpus ne correspondent pas à leurs intérêts. Les thèmes sont en décalage avec leurs préoccupations en tant qu'adolescents et sont loin de concorder avec leur culture. Les citations suivantes corroborent cette idée :

« Car les sujets abordés par ces œuvres n’entrent pas dans mes centres d’intérêt ainsi les thèmes sont loin d’être appréciés par un adolescent », « Elles ne sont pas adaptées aux goûts de tout le monde et c’est très ennuyeux », « Selon moi, ces œuvres ne sont pas compatibles avec notre manière de penser », « Je n’aime pas les livres parce qu’ils ne parlent pas de l’adolescent »²⁶.

Le hiatus qui sépare les œuvres au programme de celles que les sujets-lecteurs affectionnent est d’ordre non seulement thématique, mais également d’ordre technique. En d’autres mots, plusieurs effets font que les œuvres littéraires soient aguichantes aux yeux de nos adolescents comme l’illusion du réel ou la sensibilité des personnages. Aussi font-ils peu de cas de celles qu’ils étudient en classe et ne cherchent pas à continuer la lecture à la maison, ni à s’enquérir sur d’autres ouvrages jugés affriolants. Leurs jugements négatifs se résument dans les affirmations qui suivent :

« Car, ils ne me touchent pas généralement j’aime les romans pleins de suspense qui me donnent l’envie de les dévorer et de créer une relation particulière avec les personnages », « La plupart des sujets ne sont pas liés à la réalité », « Parce qu’il contient de mauvaises histoires », « Ils sont nuls et il n’y a pas de suspens ».

En somme, divers arguments sont avancés dont la plupart mettent en exergue la logique d’opposition qui sous-tend les rapports entre lectures scolaires et lectures buissonnières. Nous nous proposons de résumer ces idées par un tableau qui reprendrait les raisons que nous avons identifiées à partir d’une analyse du contenu, puis d’un schéma explicitant les liens entre les diverses pratiques lectorales. Cependant, avant de nous atteler à cette tâche de récapitulation, nous souhaiterions souligner que la question 10 a été appréhendée de deux façons différentes par les élèves. Certains ont essayé de se prononcer sur l’impact que les œuvres au programme produisent sur leurs lectures privées en général, c’est-à-dire sur les titres en dehors du curriculum qu’ils gardent par-devers eux ou ceux qu’ils sélectionnent pour le plaisir. Cette catégorie d’informateurs dont la minorité lit en dilettante a mené une réflexion sur le programme, ses apports vis-à-vis de leurs besoins en tant qu’adolescents et sa conformité à leurs attentes en tant que sujets-lecteurs. Autrement dit, les grands lecteurs perçoivent facilement ou pas l’intérêt des œuvres littéraires et ses répercussions sur le développement d’un goût de lecture extrascolaire. Ils sont capables de

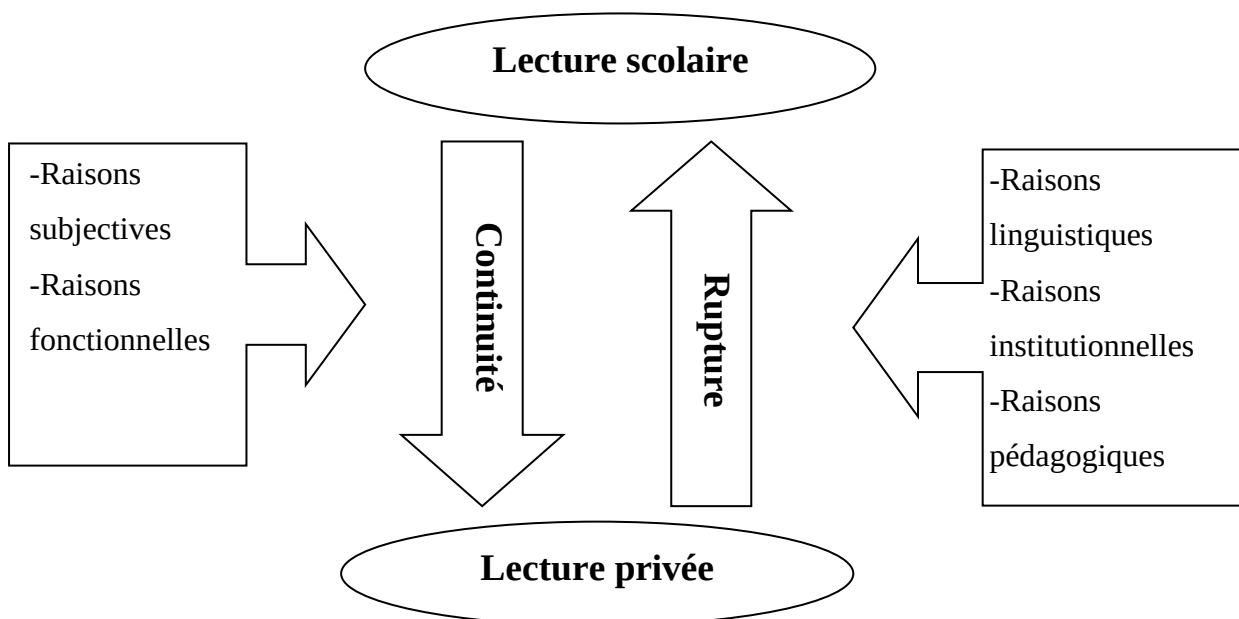
²⁶ Nous attirons l’attention des lecteurs que nous avons repris à l’identique les citations des élèves dont la plupart contiennent des erreurs d’orthographe ou des maladroitness de langue. Il en est de même pour les paroles des enseignants recueillies lors des entretiens semi-directifs ou des transcrites pour les observations de classe. Nous avons fait ce choix par souci de fidélité aux données du terrain et pour conférer une validité à notre recherche.

porter un jugement bien fondé sur le programme scolaire et le profit qu'ils peuvent en tirer parce qu'ils ne s'agglutinent pas autour de lui. Nous pouvons affirmer, donc, que ces lecteurs lucides détiennent une vision claire et globale de la lecture. Ils sont à même de voir s'il existe des frontières mouvantes entre le scolaire et l'extrascolaire. Cependant, d'autres ne perçoivent pas les liens entre les œuvres prescrites et les œuvres choisies de leur propre gré. La lecture des œuvres privées est évincée. Aussi n'évoquent-ils dans leurs réponses que les œuvres en classe qu'ils continuent à lire à la maison. Ils ne peuvent se détacher du programme. La lecture des œuvres prescrites est ainsi un continuum spatial ; elle commence à l'école et continue à la maison mais y reste cantonnée. Les élèves endossant ce genre de profil pensent que le programme répond à leurs besoins, leur donne envie davantage de lire chez eux. En somme, lecture privée et lecture scolaire ne sont pas à leurs yeux deux univers distincts.

Tableau 12: Types de raisons avancées par les sujets-lecteurs-élèves pour expliquer l'incidence de la lecture scolaire sur leurs lectures privées

Rapport entre lecture privée et lecture scolaire	Types de logiques	Types de raisons
	Continuité	- Raisons fonctionnelles - Raisons subjectives
	Rupture	- Raisons linguistiques - Raisons institutionnelles - Raisons pédagogiques - Raisons thématiques - Raisons techniques

Figure 5: Lecture scolaire et lecture privée entre rupture et continuité



6.4.2.3. L'effet de la « démotivation linguistique » sur le rapport à la littérature dans une sphère scolaire et privée

Pour étudier la relation entre l'insécurité linguistique et les représentations de la littérature, nous avons croisé la dixième question avec la dernière variable à savoir, la langue préférée de lecture comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 13: Croisement de la variable "langue de lecture" avec la question 10

Tableau croisé					
			Les œuvres que tu études en cours de français te donnent-elles envie de lire plus à la maison ?		Total
			Oui	Non	
Dans quelle langue préfères-tu lire ?	Arabe	Effectif	17	136	153
		Effectif théorique	32,0	121,0	153,0
	Anglais	Effectif	23	72	95
		Effectif théorique	19,9	75,1	95,0
	Français	Effectif	57	107	164
		Effectif théorique	34,3	129,7	164,0
	Autres	Effectif	3	63	66
		Effectif théorique	13,8	52,2	66,0
Total		Effectif	100	378	478
		Effectif théorique	100,0	378,0	478,0
Valeur et signification de khi-deux		Valeur de X ² =39,194		Signification de X ² =0,0001	

Les données chiffrées surlignées montrent que la « démotivation linguistique » impacte les pratiques de lecture privées. Les personnes qui préfèrent lire en arabe ne lisent pas en français en dehors de la sphère scolaire. Ils sont d'ailleurs nombreux (136) pour l'arabe et (63) pour d'autres idiomes. Cependant, ceux qui ont choisi le français comme langue de prédilection pour minoritaires qu'ils soient (57) considèrent que les lectures en cours de français ont une répercussion positive sur leurs propres pratiques lectorales. En effet, le français n'est pas une langue que beaucoup d'élèves affectionnent. Etant donné que le rapport à la langue influe sur le rapport à la littérature, nous avons croisé la variable « Fréquence de la lecture » qui renvoie immédiatement à la question 18 « En général, aimes-tu lire des œuvres littéraires ? » avec la variable « langue de lecture » que l'on peut dégager de la question 19 de notre outil d'investigation : « Dans quelle langue préfères-tu lire des œuvres de littérature ? ». Le tableau suivant montre que les élèves aiment lire la littérature très rarement pendant l'année en arabe (107) et anglais (49) et jamais en d'autres langues tandis que ceux qui aiment lire en français avec une fréquence régulière « tous les jours ou presque » sont rares (90).

Tableau 14: Croisement de la variable "langue de lecture" avec la question 18

Tableau croisé								
			En général, aimes-tu lire des œuvres littéraires ?					Total
			Jamais	Très rarement pendant l'année	Une fois par mois	Une fois par semaine	Tous les jours ou presque	
Dans quelle langue préfères-tu lire ?	arabe	Effectif	22	107	15	7	2	153
		Effectif théorique	29,4	63,1	18,2	9,9	32,3	153,0
	anglais	Effectif	7	49	23	7	9	95
		Effectif théorique	18,3	39,2	11,3	6,2	20,1	95,0
	français	Effectif	4	35	18	17	90	164
		Effectif théorique	31,6	67,6	19,6	10,6	34,7	164,0
	Autres	Effectif	59	6	1	0	0	66
		Effectif théorique	12,7	27,2	7,9	4,3	13,9	66,0
Total		Effectif	92	197	57	31	101	478
		Effectif théorique	92,0	197,0	57,0	31,0	101,0	478,0
Valeur et signification de khi-deux			Valeur de X²=431.686			Signification de X²=0.0001		

Il importe de noter que le rapport à la langue française qui influe le rapport à la littérature est tributaire du niveau de maîtrise du français en tant que tel. Être en « démotivation linguistique » c'est être en « démotivation littéraire ». C'est pour cette raison que nous avons, en dernier ressort, croisé la question 10 avec la question 6 renvoyant à l'activité la moins maîtrisée. Ce croisement nous a permis d'appréhender les raisons de la désaffection vis-à-vis de la lecture et qui sont les écueils contre lesquels buttent les élèves. Les enquêtés estimant que la lecture scolaire produit un effet dissuasif sur leurs lectures privées éprouvent des difficultés essentiellement au niveau de la lecture-compréhension, la production écrite et la production orale. Le tableau ci-dessous rend compte de nos propos :

Tableau 15: Croisement de la question 10 avec la question 6

Tableau croisé					
			Les œuvres que tu étudies en cours de français te donnent-elles envie de lire plus à la maison ?		Total
			Oui	Non	
Quelle est l'activité que tu maîtrises le moins en cours de français ?	Lire et comprendre	Effectif	18	136	154
		Effectif théorique	32,2	121,8	154,0
	Participer à l'oral	Effectif	8	35	43
		Effectif théorique	9,0	34,0	43,0
	Faire des productions écrites	Effectif	23	102	125
		Effectif théorique	26,2	98,8	125,0
	Faire des exercices de	Effectif	18	32	50
		Effectif théorique	18,0	32,0	50,0

	langue ou de grammaire	Effectif théorique	10,5	39,5	50,0
	Aucune	Effectif	33	73	106
		Effectif théorique	22,2	83,8	106,0
Total		Effectif	100	378	478
		Effectif théorique	100,0	378,0	478,0
Valeur et signification de khi-deux		Valeur de X²=22,107	Signification de X²=0,0001		

Nous pouvons déduire, de ce fait, que l'intérêt de la lecture littéraire est tributaire du lien que le sujet-lecteur entretient avec la langue du support littéraire. Les élèves certes n'affectionnent pas la lecture de la littérature de façon générale, mais ils le sont plus quand il s'agit d'une œuvre en français.

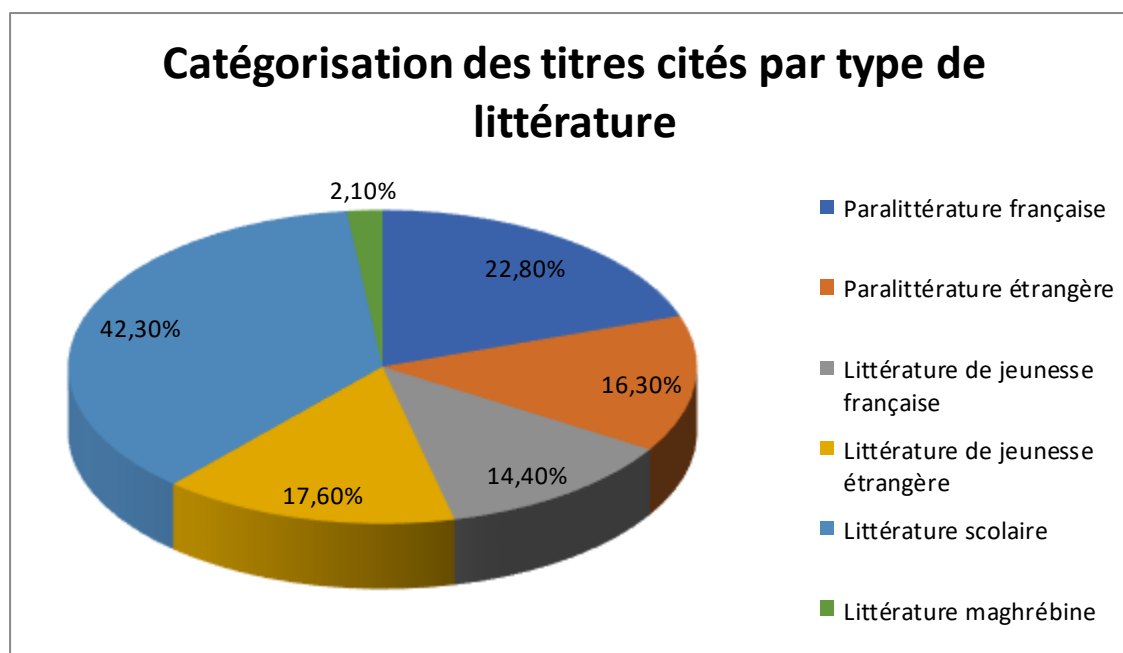
6.4.3. La littérature dans la sphère privée : une prédominance de la grande production

6.4.3.1. Paralittérature et vraie littérature : deux types de production dans deux univers lectoraux distincts

Les résultats de notre enquête par questionnaire font ressortir que la bibliothèque intérieure des élèves est composée de plusieurs rayons imaginaires. Nous entendons dire par rayons imaginaires les types de productions littéraires que les apprenants aiment lire dans leur sphère intime. Nos informateurs, en effet, accordent une primauté à des formes de la littérature qui sont en marge de la littérature légitime. Il s'agit essentiellement de ce qu'on appelle «la paralittérature» que nous avons catégorisée en deux sous-classes : française et étrangère. Certes, certains élèves lisent les classiques qui sont recommandés par leurs enseignants ou par d'autres intermédiaires, il n'en demeure pas moins que la plupart, notamment ceux issus du réseau des établissements privés ont un faible pour la littérature de masse²⁷. Le graphe suivant nous en donne une preuve saillante :

²⁷ La paralittérature a plusieurs dénominations. En effet, on parle de « littérature de masse », « littérature de gare », « littérature de grande consommation », « littérature de grande diffusion », « sous-littérature », « littérature illégitime »

Graphe 12: Catégorisation des titres par titre de littérature



Le nombre d'occurrences des romans policiers, des thrillers, des fantaisies françaises et américaines nous en donne un exemple éloquent. Notons qu'aucun titre représentatif de ce type de littérature n'est proposé par les enseignants ni dans le secteur public ni dans le secteur privé, et ce, dans le cadre des activités en parallèle avec la lecture malgré le fait qu'ils ont la possibilité de recourir à d'autres références en dehors du programme pour monter leur projet pédagogique. Cela dit, la paralittérature n'a pas droit de cité dans l'institution scolaire, elle y est évincée. En effet, le vocable « paralittérature » comporte l'idée de la marginalité de par le préfixe « para » qui dénote l'exclusion spatiale. De ce fait, elle est un type de production qui demeure en dehors du cercle privilégié et légitime des productions. Toutefois, il est à souligner que le curriculum du français au secondaire qualifiant comportait un roman de science-fiction en première année baccalauréat *La planète des singes* de Pierre Boule, mais il a été supprimé. Cette décision conforte le caractère illégitime de la paralittérature dans la sphère scolaire.

Le fait que les élèves citent des œuvres en anglais comme les romans de Jojo Moyes ou ceux de Stephenie Meyer, notamment *Twilight*, dont la mise en film lui a valu un succès fulgurant auprès du jeune lectorat et des cinéphiles, montre qu'ils sont influencés par la culture de masse qui a émergé aux Etats-Unis et a été colportée par la suite outre-mer. Ce n'est pas par hasard, donc, que les élèves expriment leur souhait d'étudier ou de lire en anglais et classent ce dernier en tête de leurs langues de prédilection.

En fait, il est le vecteur de la culture de masse dont l'avènement a permis au champ littéraire de se structurer autour de deux pôles : sous-champ de la grande production qui renvoie à la littérature de masse et le sous-champ de la production restreinte qui renvoie à la dite « vraie littérature ». Ces deux sous-champs opposent le capital symbolique et le capital économique ou commercial.

Les représentants de la production restreinte sont des agents de l'art pour l'art qui ne ciblent pas le commun des lecteurs, mais les autres créateurs qui sont à leur tour des instances de légitimation de la littérature. L'écrivain de l'art pur est un auteur désintéressé qui ne cherche pas la validation des lecteurs, mais de ses rivaux. : « Les œuvres d'art "pures" ne sont accessibles qu'aux consommateurs dotés de la disposition et de la compétence qui sont la condition nécessaire de leur appréciation » (Bourdieu, 1992, p. 214)

Contrairement à la production restreinte qui s'écarte des goûts des lecteurs et ne répond pas à leurs horizons d'attente, la grande production a un marché dans le présent. Elle est régie par une logique économique.

Les écrivains eux-mêmes sont affectés par cette distinction et choisissent de se tourner soit vers des maisons d'édition qui vont les propulser vers un succès rapide en leur proposant des raccourcis et un cycle de production court ou d'autres qui vont leur assurer une réputation et une reconnaissance à long terme.

Il en ressort, donc, que la production restreinte et la grande production entretiennent une relation d'opposition binaire. Dans la sphère scolaire, c'est la première qui occupe une place de choix, d'où la prescription des nouvelles de Maupassant au Tronc commun, des nouvelles fantastiques de Théophile Gautier ou de Prosper Mérimée, un roman à thèse de Victor Hugo en première année baccalauréat, *Candide ou l'optimisme* et *Le père Goriot* en deuxième année.

Notons que la littérature de grande diffusion est affublée de plusieurs défauts. Production invraisemblable et mal écrite mettant en scène des personnages sans épaisseur psychologique, elle est bannie de la culture légitime, et partant, de l'école dont l'une des missions est de relayer aux élèves une culture savante différente de leur culture première. Toutefois, cette littérature qui est inféodée à la logique économique et fait l'objet de plusieurs griefs, semble avoir bonne presse chez certains chercheurs comme Mouralis. Ce dernier, en fait, prend le contre-pied de son éviction. En effet, il s'oppose à l'idée de la reléguer au champ de la production populaire et de l'associer à des lecteurs ayant des pratiques courantes, jugées non esthétiques, et donc, illégitimes aux yeux de l'institution

littéraire. Pour Mouralis, il serait délicat et réducteur de circonscrire la paralittérature dans une sphère donnée et de légitimer le rapport dichotomique qu'elle entretient avec « la vraie littérature ». D'une part, à défaut d'une science de l'esthétique, on ne pourrait s'arroger le droit d'opérer ce genre de classification et ce travail de discernement. D'autre part, l'usage du terme « paralittérature » pourrait en faire une sorte de mauvaise imitation de ladite littérature. Cela poserait un problème au niveau de son enseignement :

En l'absence d'une science de l'esthétique, l'examen des œuvres n'autorise pas à conclure que telle d'entre elles doit légitimement appartenir au domaine de la littérature et que telle autre doit être rejetée dans le domaine de la paralittérature. De plus, l'utilisation de la notion de paralittérature risque de conduire à une conception qui fait de celle-ci une sorte de réduplication de la « littérature » reconnue comme telle. (Mouralis, 1975, p. 8-9)

Les lectures réalisées par les élèves dans leur sphère intime ne sont pas donc tout à fait illégitimes, du fait qu'ils sollicitent une posture ordinaire et non une posture lettrée ou savante. L'école, dans ce sens, gagnerait à intégrer leurs pratiques lectorales et valoriser les élèves en tant que sujets-lecteurs ayant leurs propres préoccupations et leurs centres d'intérêt qui rendent compte de la culture de toute génération d'adolescents et les amener à appréhender les deux sphères du champ littéraire. Le but étant la démystification et la démythification de la littérature. Cela nous amène, donc, à traiter dans la sous-partie qui suit des raisons du succès des best-sellers français et étrangers cités par nos enquêtés.

6.4.3.2. Les best-sellers : des déclassés ?

Nous avons pu déduire à partir des résultats de notre enquête quantitative que les élèves sont mordus de paralittérature qu'elle soit française ou étrangère. Pour y parvenir, nous avons dressé une liste des titres cités par les élèves en réponse à la question 13. Puis, nous avons fait des recherches sur leur genre et le contenu de leurs diégèses. Autrement dit, nous avons adopté une démarche de catégorisation à l'issue de laquelle nous avons pu aboutir à trois types de classification des titres :

- Classification par genre ;
- Classification par sous-genre ;
- Classification par « type »²⁸.

²⁸ Nous désignons par « type » une sorte de macro-catégorisation qui comprend des critères de classement par aire linguistique ou culturelle (littérature arabe, littérature maghrébine), par époque (littérature classique, littérature contemporaine) ou domaine de grande production qui renvoie à la paralittérature qu'elle soit française ou étrangère.

Nous étions, en fait, traquée par le souci de la précision. C'est pour cette raison, que nous avons traité la question trois fois sur le logiciel SPSS. Une telle tâche nous a semblé vraiment malaisée attendu qu'il y a plusieurs enchevêtrements entre le genre, le sous-genre et le type. Une seule œuvre peut appartenir à deux genres par exemple. En d'autres mots, plusieurs entrées sont possibles et aucun critère n'est en soi suffisant. C'est donc en nous appuyant sur l'entrée par type que nous avons pu déduire que la paralittérature occupe une place de choix dans la bibliothèque intérieure de nos sujets-lecteurs.

Après avoir dressé une liste des titres cités notamment par les élèves de la filière « Sciences économiques et comptabilité » du secteur public et privé, nous avons essayé de voir lequel des auteurs mentionnés était le plus lu, c'est-à-dire celui qui volait la vedette aux autres auteurs des best-sellers. En faisant reposer notre démarche sur le nombre d'occurrences des titres, nous avons pu conclure que c'est Guillaume Musso qui avait plus de côte, notamment avec son roman *La Fille du Papier* (Musso, 2010). La forte présence de cet auteur-marque²⁹ ainsi que la récurrence de son roman nous ont incitée à entreprendre une petite recherche sur les caractéristiques externes et internes de son best-seller pour déceler le secret de son succès. En effet, le best-seller est un livre qui remporte un grand succès commercial. Sa définition repose sur un critère définitoire quantitatif à savoir, le nombre de ventes qu'il permet d'atteindre dans un palmarès donné.

Pour mettre en exergue les caractéristiques externes du roman de Musso, nous avons demandé aux élèves de nous indiquer la maison d'édition. Nous les avons interrogés dans le cadre d'un échange informel que nous avons eu avec eux grâce à leur enseignant qui nous a cédé sa place pour quelques minutes. En effet, c'est une question que nous n'avons pas prévue dans notre dispositif de recherche, mais après avoir passé en revue les questionnaires, l'apparition récurrente de *La fille de Papier* a captivé notre attention à tel enseigne que nous avons décidé de les revoir pour leur en parler de façon informelle surtout que dans certaines classes, certains élèves ont cité plusieurs romans de Guillaume Musso et ont dépassé largement le nombre de titres que nous leur avons demandé de citer, à savoir trois.

Parmi les ingrédients de la réussite du best-seller de Musso, figure la stratégie de vente qui consiste à choisir la même collection pour les ouvrages du même auteur. La mise

²⁹ Nous empruntons ce terme à Christophe Mazel (Mazel & D'IEP, 2008) qui associe la littérature à une production de consommation et donc l'auteur à une marque prisée par le consommateur et qui « trouve ses origines dans le comportement d'achat des lecteurs » (p 20). Nous reviendrons plus tard sur ce concept dans un autre volet pour montrer que les élèves choisissent leurs livres en fonction de ce critère.

en marché d'un best-seller et sa publication dans une même édition spécialisée est une façon de fidéliser les lecteurs vu que les choix d'ouvrages qu'elle leur propose sont uniformes. Les lecteurs possèdent en amont de l'achat, des repères péritextuels qui les laissent comprendre que tel ou tel ouvrage contient des sujets qui les confortent dans leurs habitudes lectorales. Il suffit donc au lecteur de connaître la charte graphique d'un roman pour reconnaître de façon, peu ou prou claire, son contenu :

Cette étiquette donne l'impression que toutes les œuvres qu'elle regroupe possèdent des caractéristiques similaires, qu'elles forment en quelque sorte une série, et peuvent donc plaire à un lectorat fidélisé. Elle offre une garantie au lecteur quant à la teneur de l'œuvre. Ainsi, sans même avoir lu un roman Harlequin, un lecteur qui en identifie la charte graphique sait de quoi il s'agit. (Ouellette, 2016, p. 39-40)

Les élèves ayant cité les romans de Guillaume Musso ont indiqué la même édition : XO édition qui publiait ce dernier de 2004 à 2017. Tous les titres cités ne datent pas de longtemps, ce qui montre que nos sujets-lecteurs-adolescents sont l'affût de la nouveauté³⁰ et sont en quête des thèmes qui correspondent aux goûts de l'époque actuelle.

Parmi ces dix romans pour lesquels nos élèves, notamment ceux de la filière BIOF ont un faible, figure essentiellement *La fille du Papier* qui remporte les suffrages. Nous nous sommes demandée, donc, si cette récurrence saillante n'était que le fruit du hasard ou qu'elle était révélatrice de leurs prédilections en termes de lecture. Pour confirmer ou infirmer ces deux hypothèses, nous avons procédé de deux manières. D'une part, nous nous sommes entretenue auprès de cinq élèves BIOF dans un lycée public au sujet de leur propension pour Musso. D'autre part, nous avons lu le roman *La Fille du Papier* et nous l'avons analysé³¹ brièvement pour en dégager quelques caractéristiques internes. La confrontation des propos recueillis à partir de la discussion avec les élèves et de notre recherche a fait ressortir que le best-seller de Musso a le vent en poupe à plusieurs niveaux : la narration, le cadre spatio-temporel, le contenu de la diégèse et les personnages.

³⁰ Nous avons vérifié les dates de publication des romans de Musso par les éditions XO éditions, l'ancien éditeur de l'auteur que ce dernier a quitté en 2017 pour rejoindre Calman-Levy. Les dates des dix œuvres citées vont de 2006 à 2016. *Sauve-moi* (2005), *Seras-tu là* (2006), *Parce que je t'aime* (2007), *Je reviens te chercher* (2008), *La fille de Papier* (2010), *L'appel à l'ange* (2011), *7 ans après* (2012), *Central Park* (2014), *L'instant présent* (2015), *La fille de Brooklyn* (2016).

³¹ Pour faire l'analyse du livre de Musso, nous nous sommes servie du mémoire de recherche de Marilyn Ouellette qui porte sur les ingrédients du succès de *La Fille de Papier* de Musso et d'un autre roman de Marc Levy. (Ouellette, 2016)

Au niveau de la narration, l'auteur fait un va-et-vient entre narrateur hétérodiégétique et narrateur homodiégétique³² : deux types de narration qui font partie de l'esthétique du best-seller. L'usage du deuxième narrateur suppose le recours au discours direct. Ce procédé facilite la lecture et la compréhension parce qu'il permet de livrer de vive voix les pensées des personnages et de les faire accéder facilement au lecteur. Le discours direct est lié à l'illusion référentielle. Donc, les descriptions sont bannies et le discours direct est un gage de la simplicité. Voici l'opinion d'un élève sur le style de Musso :

L'écriture de Musso m'a complètement sidéré. Je jonglais entre la fiction et la réalité comme le personnage principal de *La Fille du Papier*. J'ai eu l'impression de vivre les aventures que Tom vivait avec Billie, *eh* je peux vraiment dire que j'étais *in* à fond. Ce livre, je l'ai lu d'une seule traite, je l'ai dévoré comme on dévore un morceau de gâteau parce que tout coule de source dedans. Au fait, ce que j'ai aimé dans ce livre, c'est les conversations. J'entendais la voix des personnages, je plongeais dans leur monde et leurs actions, j'étais proche d'eux. Y a du suspense quoi !

Pour ce qui est du cadre spatio-temporel, Musso respecte l'ordre chronologique et a recours aux analepses qui fournissent des informations sur la psychologie des personnages et suscitent donc l'empathie des lecteurs. Il fait toujours un clin d'œil à son époque pour faciliter l'identification des lecteurs aux personnages. Il tisse des liens entre la réalité des personnages et celle du lecteur. Il choisit des espaces qui sont à l'image des êtres fictifs.

Par ailleurs, les lieux choisis attirent les lecteurs parce qu'ils sont stéréotypés, c'est généralement de grandes villes qui sont familières de nom aux lecteurs, et les font rêver. Cela fait penser à *l'American Dream*³³ et aux lieux évoqués dans les films américains qui frôlent l'exotisme. Ces derniers font l'objet de fantasme pour les uns vu qu'ils les connaissent dans une ère où les frontières entre les pays sont mouvantes

³² C'est Gérard Genette qui fait la distinction entre narrateur hétérodiégétique et narrateur homodiégétique : « Le choix du romancier n'est pas entre deux formes grammaticales, mais entre deux attitudes narratives (dont les formes grammaticales ne sont qu'une conséquence mécanique) : faire raconter l'histoire par l'un de ses « personnages », ou par un narrateur étranger à cette histoire. [...] On distinguera donc ici deux types de récits : l'un à narrateur absent de l'histoire qu'il raconte [...], l'autre à narrateur présent comme personnage dans l'histoire qu'il raconte [...]. Je nomme le premier type, pour des raisons évidentes, hétérodiégétique, et le second homodiégétique » (Genette, 1972, p. 252)

³³ D'après le dictionnaire L'internaute, le rêve américain est une « expression inventée par le romancier Horatio Alger dans le roman *Ragged Dick*. Référence au passage de la misère à la réussite inséparable de l'image des Etats-Unis dans le monde. » <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/reve-americain/>; il traduit l'idée selon laquelle n'importe quelle personne peut devenir heureuse et prospère en partant de rien, mais en travaillant uniquement d'arrache-pied pour concrétiser le grand rêve de réussite et faire donc une ascension socio-économique. En ayant foi en ce mythe, tout un chacun peut s'ériger en modèle de la réussite.

numériquement. Mais, pour les autres, ils leur sont communs étant donné qu'ils ne se sentent pas complètement dépayés.

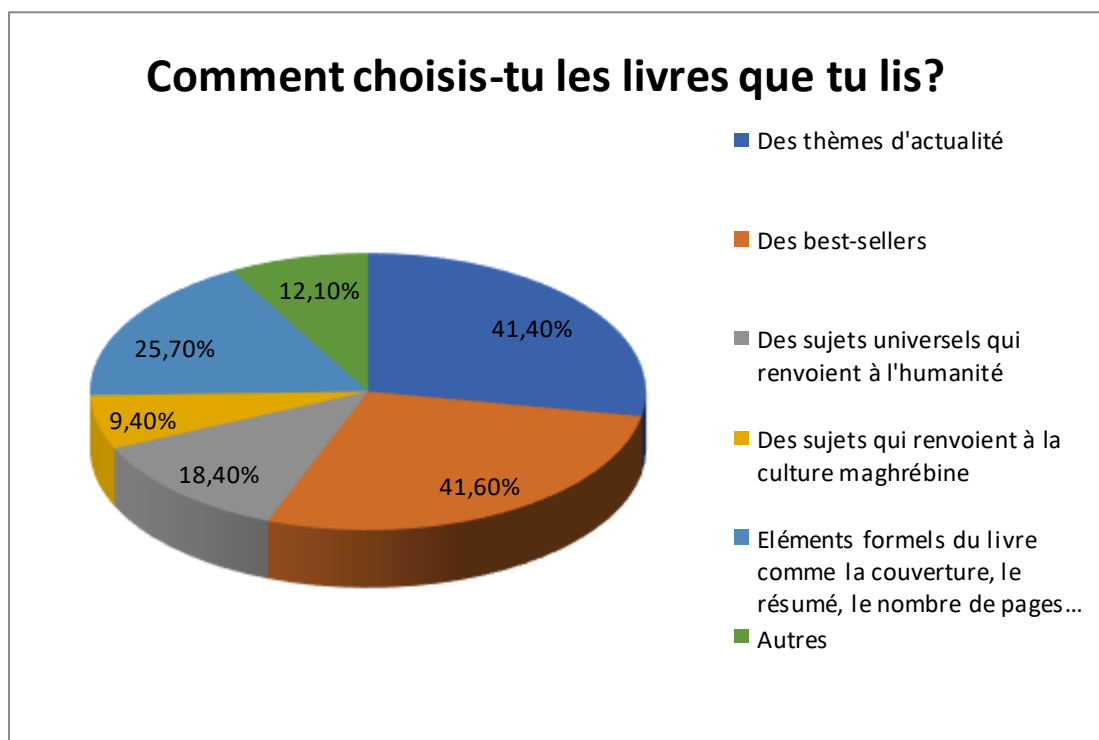
Au niveau du contenu de la diégèse, La trame narrative est caractérisée par une simplicité qui peut déboucher sur une adaptation cinématographique, insuffler à l'histoire une deuxième vie, et favoriser sa pérennité. Les diégèses s'apparentent à des recettes dont les ingrédients sont constants et récurrents d'un roman à l'autre.

En ce qui a trait aux personnages, Ils favorisent l'identification. Ils manquent d'épaisseur psychologique. Généralement, on met en scène des êtres fictifs qui ont eu des succès malgré les épreuves dures qu'ils ont traversées. Cela renvoie à l'image des *success story*³⁴ à l'américaine qui laissent croire que tout est possible dans le meilleur des mondes possibles malgré les séquelles d'un passé douloureux par exemple. Bref, les personnages des best-sellers correspondent aux besoins des lecteurs adolescents ou adultes qui sont à l'affût de l'évasion et du divertissement. C'est pour cette raison qu'ils ne sont pas des livres déclassés à leurs yeux. Nous poursuivrons, dans la même veine, l'analyse des pratiques lectorales des élèves dans une sphère privée et nous nous arrêterons dans le volet suivant sur les critères de sélection des livres que nous avons pu dégager à partir des questions 12, 13 et 14.

6.4.3.3. Critères de sélection/réception des œuvres

A. La quête de la modernité

³⁴ La *success story* est l'histoire de la réussite d'une personne, d'un livre ou d'un produit. On part de *success story* aux Etats-Unis pour inspirer les gens et les motiver à poursuivre leurs rêves pour vivre une histoire de réussite. Cet anglicisme recoupe avec celui de *l'American dream* dans la mesure où les deux renvoient à l'idée de la réussite.



Graphie 13: Critères de choix des livres

Les sujets-lecteurs de notre enquête plébiscitent des œuvres qui font écho à l'actualité comme le graphique ci-dessus le fait ressortir. C'est donc dans la lecture des best-sellers qu'ils trouvent leur compte et dont le succès tient au fait qu'ils concordent avec les intérêts actuels des lecteurs. Les best-sellers, en effet, sont en parfaite concordance avec les goûts d'une époque donnée. Couégnas parle de « l'aire du temps ». L'industrie culturelle sollicite toutes les formes esthétiques de son temps pour captiver le lecteur en lui offrant des trames narratives à couper le souffle. Bon nombre d'élèves ont accusé les œuvres au programme de ringardise. Les propos d'une élève BIOF d'un lycée public nous en donnent un exemple éloquent à cet effet :

Certaines œuvres évoquent le passé, elles sont trop mémérisantes et ennuyeuses, comment veux-tu madame que je les lise à la maison ou que je me concentre en classe en les travaillant avec notre prof ? Je ne suis pas contre le passé, personne ne doit oublier son passé. Il fait partie de notre histoire, de l'histoire de l'Humanité, on doit l'apprendre. Mais madame, les œuvres, ça fait hyper vieillotte, ça ne donne pas envie de lire, ça donne envie de dormir. En tout cas, moi pour être franche avec vous, quand je suis en cours de français, je suis sourde, muette et tout le temps tête en l'air. Je préfère dessiner pour m'aérer la tête au lieu de faire quelque chose qui me dégoûte.

Les propos de ce sujet-lecteur témoignent d'une lucidité vis-à-vis du programme. Son indifférence rejoint celles de ses homologues, toutes filières confondues, qui sont en

quête d'une familiarité contemporaine. Les vocables « mémérisantes », « vieillote », « passé » renvoient aux œuvres classiques qui ne suscitent pas la curiosité des élèves. Dans le discours de cet élève, nous pouvons déduire qu'il ne rejette pas complètement les œuvres classiques, « je ne suis pas contre le passé, personne ne doit oublier son passé », mais qu'il veut que l'on prenne en considération ses goûts qui sont en cohésion avec ceux de l'époque. Aussi un autre propose-t-il de « rafraîchir » le programme : « « Les œuvres sont très vieux, il faut qu'on *refresh* le choix des œuvres chaque année ».

Il va sans dire que les œuvres classiques ne sont pas prisées par nos sujets-lecteurs qui sont pour eux en déphasage avec leur aire temporelle. La citation de George Jean dans son livre *Le pouvoir de lire* corrobore notre idée :

Les seuls qui parviennent à toucher réellement l'adolescent sont les livres actuels au sens large du mot, c'est-à-dire ceux qui lui permettent de **se situer dans son temps et dans son milieu**, qui l'aident à découvrir son milieu et ses possibilités [...]. Au lieu de cela, notre enseignement s'acharne à lui présenter la **lecture, la littérature, comme des pratiques intemporelles**. Les « classiques », expressions de sociétés passées et qui ne retrouvent leur plein sens que par rapport à elles, sont séparées de leur contexte et étudiées seulement comme des textes dans une perspective uniquement esthétique, comme si le but final de l'enseignement du français était de former des critiques littéraires, des professionnels de la littérature. (Jean, 1975, p. 42)

Certes, l'auteur évoque le contexte français dans les années 80 ainsi que les finalités de l'enseignement du français qui depuis lors ont évolué et qui sont différentes des nôtres. Toutefois, ses propos nous invitent à réfléchir sur l'opposition qui existe entre la pratique de lecture instituée par l'école et celle développée par l'élève dans un cadre privé. La première est savante. Elle s'inscrit dans une perspective esthétique, d'où l'importance accordée aux classiques qui s'offrent à une telle approche textuelle. La deuxième est ordinaire parce qu'elle est divertissante et ne requiert pas de posture lettrée. Il va sans dire que dans le contexte marocain, l'une des finalités de l'enseignement du français est d'inciter les élèves à lire, à leur donner le goût de la lecture. Il n'en demeure pas moins que cette dernière est contrecarrée par la prescription d'œuvres classiques qui ne font pas l'objet d'intérêt des élèves. Les apprenants s'en plaignent parce qu'ils se sentent ennuyés et éprouvent le désir de s'inscrire dans « l'aire du temps ».

B. La quête de « l'auteur-marque »

L'analyse de contenu des réponses fournies à la question 14 montre que l'auteur constitue un critère de sélection important des livres pour nos récepteurs. Beaucoup d'élèves l'ont mentionné dans la catégorie « autres ». Il est une étiquette pour eux, une sorte de garantie qui les rassure avant de se procurer un livre :

Le facteur « auteur » joue un rôle toujours plus déterminant dans le processus d'achat d'un livre. D'ailleurs, si l'auteur est connu, la maison d'édition pourra apposer des bandeaux sur les couvertures du roman pour mettre le nom en valeur, et ensuite pour annoncer le nombre de copies vendues ou les prix que l'œuvre a reçus. Ainsi, le lecteur, qui ne connaît pas un auteur célèbre, sera tout de même tenté de se procurer son œuvre. Le pouvoir de l'auteur est si important que certains éditeurs vont jusqu'à demander à des personnalités connues d'écrire un livre afin de s'assurer des ventes. (Ouellette, 2016, p. 41)

Certains sujets-lecteurs de notre enquête ont cité plusieurs titres du même auteur, et ce, en réponse à l'item 13 où il est question de mentionner des ouvrages lus en dehors du cadre scolaire. Ainsi, une lectrice a mentionné 4 ouvrages de Guillaume Musso, un autre 3 de Paolo Coelho. Les classiques ne sont pas épargnés surtout Maupassant avec ses diverses nouvelles plébiscitées par les élèves ou Molière par exemple. Ce sont généralement des œuvres que les élèves découvrent en classe de français pendant la séance inaugurale du projet pédagogique où l'enseignant propose en guise d'introduction à l'étude d'une œuvre une biobibliographie de l'auteur ou propose à ses élèves d'en lire une ou deux, surtout les nouvelles vu qu'elles sont courtes et d'en faire le compte rendu en classe par la suite. Toutefois, cette pratique que l'on peut qualifier de complémentaire et qui nous fait penser à la lecture cursive est assez rare vu des contraintes institutionnelles comme le poids lourd du cahier de charge dont les enseignants veulent se délester autant que faire se peut. Notons aussi que les réponses d'une lectrice à la question 13 ont attiré notre attention dans la mesure où une lectrice a mentionné 7 romans de Jules Verne. Faute de place, elle a ajouté la mention « etc ». Férée de Verne, cette lectrice considère ce dernier comme une marque vu que tous ses choix se portent sur le même auteur, le même type de littérature (littérature de jeunesse) et le même genre narratif, à savoir le roman d'aventures qui repose sur la multiplicité des péripéties, l'action et le suspense. Cette lectrice, d'ailleurs, déplore l'absence de l'effet suspense dans les œuvres au programme. Alors quelles sont les fonctions que remplit l'auteur-marque (Mazel & D'IEP, 2008) pour nos sujets-lecteurs-adolescents ?

Ils en remplissent trois que Christophe Mazel a identifiées. Les auteurs-marques tels Musso, Coelho, J.K Rowling avec sa célèbre saga Harry Potter, ou Verne, sont :

- **Fonction de repérage** : l'auteur est assimilé à une marque de vente que les lecteurs choisissent pour se rassurer. L'idée donc de l'auteur-marque nous rappelle un autre critère de choix que nous avons proposé à nos informateurs dans la question 14 qui est « les éléments formels du livre comme la couverture, le nombre de pages, etc, » ;
- **Fonction de garantie** : L'auteur est une valeur pour les lecteurs. Son nom est un gage de qualité ;
- **Fonction de praticité** : Le choix d'un auteur se fait par souci de praticité et par accoutumance ; le lecteur traite un livre comme une marque. S'il en est un grand habitué, il ne cherche pas en faisant à chaque fois son « shopping » à vérifier la qualité, et donc, à vérifier la matière d'un article, ses composantes. Il l'achète sans hésitation en se basant sur son expérience ;
- **Fonction de personnalisation** : le lecteur en choisissant un auteur se démarque des autres lecteurs et se positionne socialement parlant, d'où le regroupement de certains lecteurs dans des blogs pour parler de leurs auteurs favoris ou des forums de discussion sur les auteurs, leur biographie. Une lectrice BIOF a attiré notre attention sur un nouveau genre littéraire qui est le « fanfiction » sur lequel nous reviendrons plus tard. Par ailleurs, en réponse à la question 13, elle n'a cité que des titres en anglais : une fiction psychologique *Baby's breath* et une sorte de mélodrame adapté au cinéma *A streetcar name Desire* (*Un tramway nommé Désir*). On peut donc conjecturer que cette lectrice est encline à des lectures qui invitent à une participation affective. Les deux titres convergent vers un point commun le sentimentalisme et l'esthétique du pathos. En effet, le premier roman relate l'histoire d'un infanticide et met en scène la relation d'une mère avec sa fille. Quant au mélodrame, il est caractérisé par le lyrisme. Il y est de mise de présenter des situations pathétiques et invraisemblables qui exacerbent les émotions. On peut dire que notre lectrice affirme son identité de réceptrice sentimentale

en quête d'expériences identificatoires. C'est l'intrigue du premier roman où des personnages féminins sont mis en scène qui nous pousse à fournir une telle interprétation. Mais cela demeure pour nous une simple supputation qui gagnerait à être infirmée ou confirmée par l'entremise d'outils de recherche qualitatifs. En l'absence d'une investigation qualitative qui permettrait davantage de piocher dans les détails ayant trait à la justification du choix d'un auteur, on ne pourrait aboutir qu'à des conclusions hâtives ;

- **Fonction ludique** : choisir un auteur auquel on est habitué permet de revenir au souvenir du plaisir qu'un livre a procuré au lecteur lors de la première lecture.

C. La quête des produits culturels dérivés³⁵

Le produit culturel dérivé est un produit qui renvoie à une œuvre culturelle ou à un lieu et exploite sa notoriété. Il fait référence à un livre, une série, un film, un jeu vidéo et bien d'autres produits de base qui peuvent être soit reproduits ou déclinés, comme c'est le cas de la saga *Harry Potter* qui est reproduite sous forme de films/séries ou de fanfictions déclinées en nouvelles histoires prolongeant, ainsi, l'œuvre princeps ainsi que les œuvres novélisées. Nous nous attarderons sur ces trois formes de produits dérivés qui font partie des critères de sélection des livres par les élèves.

C.1. La recherche d'un effet sériel

La saga *Harry Potter* très plébiscitée par nos sujets-lecteurs peut être considérée comme un produit dérivé qui revêt la forme d'une double déclinaison. La première est interne, car au niveau de l'écriture, le canevas narratif est constant, ses ressorts et ses agents qui sont les personnages sont identiques d'un roman à l'autre. La deuxième est externe dans le sens où les romans de J.K Rowling ont été transposés en films. Ils sont passés du support écrit au support audiovisuel. La saga anglaise destinée aux adolescents ou aux jeunes adultes (young adult) s'apparente à une série ou un feuilleton qui tient en haleine le lectorat, le captive en fractionnant le récit en épisodes et en l'inscrivant dans la continuité. Tout se passe comme si l'auteur transmettait des messages subliminaux à son récepteur pour l'appâter. Ainsi, certains romans produisent un effet sériel sur les lecteurs,

³⁵ Un produit dérivé est un concept financier qui signifie en termes simples : « un produit ou un service utilisant la notoriété d'une œuvre originale, d'un patrimoine, d'une marque, d'un personnage réel ou de fiction, pour des exploitations commerciales secondaires. Ce principe peut s'appliquer à tout concept, toute idée, toute marque ayant au-delà de son domaine originel » (Boonyakiet, 2000, p. 8)

ce qui contribue à faire monter en flèche le succès d'une saga comme c'est le cas de *Harry Potter*. Les habitués de ce dernier sont placés sous l'emprise d'une grande frénésie qui les poussent à faire le pied de grue devant les libraires ou les salles de cinéma, et ce, avant la sortie d'un nouveau tome. Ils souhaitent être les premiers servis. En misant sur le retour des personnages d'un roman à l'autre comme s'il s'agissait d'une série, l'auteur rassure son lecteur qui se repère facilement dans un univers qui lui est tout à fait familier, un monde qui lui inspire confiance. Plusieurs élèves ont cité les romans de J.K Rowling. L'un d'entre eux³⁶ a attiré notre attention sur son engouement pour les écrits de l'auteure anglaise. Il a non seulement cité les sept volumes de cette dernière, mais il a également ajouté une phrase en anglais qui prouve davantage son attachement à son écrivain fétiche : « Excusez-moi madame, je suis un grand fan de Harry Potter atteint de la Pottermania³⁷ »,

L'univers de *Harry Potter* semble, dès lors, aller de pair avec celui de nos jeunes lecteurs dont certains laissent libre cours à leur imagination et vont au-delà de la lecture de la saga en s'intéressant aux fanfictions.

C.2. La fanfiction

Ce critère de sélection n'est certes pas prédominant dans les réponses des enquêtés. Néanmoins, il conforte davantage l'opposition binaire entre la lecture privée et la lecture scolaire. Il nous renseigne aussi sur les sources du plaisir lectoral des élèves et qui sont susceptibles d'inciter les enseignants à envisager d'intégrer les pratiques culturelles des élèves et de les valoriser pour les motiver en classe de français en dépit des contraintes institutionnelles. Il importe de souligner qu'en tant que chercheure, nous ignorions l'existence de ce genre paralittéraire. C'est grâce aux réponses de deux élèves d'un lycée public et d'une élève d'un lycée privé que nous avons pris connaissance de ce genre qui peut être non seulement lu, mais aussi écrit. En effet, la fanfiction est un récit qui a pour but de prolonger l'œuvre princeps, la faire perdurer pour pérenniser le plaisir du lecteur. Pour ce faire, elle exploite tous les ingrédients qui suscitent le désir de départ. Avant la publication d'un nouveau tome, les fans émettent des hypothèses sur le sort du protagoniste et sa relation avec d'autres personnages. Est-ce qu'il va triompher sur son rival ? Ils commencent, ainsi, à inventer des histoires pour étendre les horizons imaginaires du monde de Potter, s'offrir l'opportunité à la fois de faire montre de créativité scripturale et se procurer le plaisir lectoral.

³⁶ Il s'agit d'un élève de la filière « Sciences économiques et comptabilité » d'un établissement privé

³⁷ Voici la phrase originale en anglais : « Excuse me madam, I'm a big potterhead who has pottermania »

La fanfiction correspond aux centres d'intérêt des élèves. Elle garantit la familiarité statutaire³⁸ que cherche le lecteur étant donné qu'il connaît déjà son terrain de jeu ; les chances qu'il tombe sur un texte qu'il lui plaît et qui contient des références familières sont optimales.

Il importe de souligner que la fanfiction est un genre mineur qui n'a pas bonne presse auprès des acteurs de la socialisation³⁹. Nous conjecturons que le fait qu'il ne soit pas cité par nos enquêtés est dû à deux raisons : premièrement, la plupart des élèves ayant participé à l'enquête n'ont pas le profil d'un grand lecteur. Ainsi, ils ne peuvent en avoir connaissance vu qu'ils s'attachent au programme scolaire⁴⁰. Deuxièmement, un lecteur/scripteur d'une fanfiction, comme c'est le cas de notre élève sciences mathématiques, garde des réserves sur ce genre. En effet, il a précisé qu'il ne partage pas ses lectures/écrits avec les autres. A la question « quel type de livres lis-tu pendant ton temps libre ? », il a fourni la réponse suivante : « des fanfictions, écrites par des fans d'un groupe/artiste, mais je ne le dis à personne ». La circonspection de l'élève nous a incitée à nous enquêter sur quelques raisons susceptibles de l'expliquer, mais qui ne restent que des supputations étant donné qu'en dehors d'une investigation qualitative, il nous est difficile d'appréhender les réelles raisons de sa discrétion. Ainsi, nous supposons que cette élève ne partage pas ses lectures avec les autres du fait que les œuvres princeps qui fournissent matière à la fanfiction sont « illégitimes ». Par ailleurs, certains sujets traités par les fanfictions sont un peu délicats :

Les œuvres qui servent de base à la fanfiction peuvent aussi décrédibiliser l'exercice ; littérature de jeunesse (Harry Potter, Twilight), dessins animés japonais, jeux vidéos donnent une image infantilisante de l'exercice. Enfin, une partie des productions de fanfiction contiennent des scènes érotiques ou développent des romances gays. Ces textes sont délicats à partager avec ses parents, ses camarades de classe ou ses collègues, ce qui amène une certaine réserve sur le sujet. (Alixé, 2012)

En somme, la fanfiction est un produit culturel dérivé qui constitue une source de plaisir pour nos trois enquêtés, qui pour sélectionner leurs ouvrages, se basent régulièrement sur internet, jamais sur leurs parents et font de temps à temps appel à l'aide de leurs amis et professeurs. Ils ont aussi le profil d'un grand lecteur qui lit tous les jours

³⁸ Ce que nous entendons dire par familiarité statutaire, les expériences identificatoires qu'offre la lecture d'un récit narratif.

³⁹ Les acteurs de la socialisation de la lecture sont pour nous les parents, les pairs ou les amis ainsi que les enseignants.

⁴⁰ Les élèves qui s'attachent au programme sont ceux qui citent les œuvres de « la littérature scolaire » dans la question 13.

ou presque des œuvres de la littérature de jeunesse et choisit l'anglais comme sa langue de prédilection.

C.3. La novélisation

Outre les fanfictions, un autre produit dérivé est apprécié par beaucoup de lecteurs, à savoir les œuvres novélisées. Ce que nous entendons dire par la novélisation, le passage d'un code audiovisuel à un code écrit. Une œuvre novélisée est une œuvre qui fait référence à une source antérieure, un déjà-là qui revêt une nouvelle forme (Castagnet-Caignec, 2017). Ainsi, c'est un genre qui s'inscrit dans une transposition multimodale. Parmi les œuvres novélisées⁴¹ de la littérature de jeunesse qui ont été citées fréquemment (80 occurrences) figure *La reine des neiges*. Elle est une transposition d'un film d'animation de Disney même si à l'origine c'est un conte de fées danois de Hans Christian Andersen. Bref, nous pouvons déduire que les lectures des élèves sont diversifiées. Ces derniers font des va-et-vient entre la visualité, l'oralité et l'écrit. L'usage des œuvres novélisées peut réconcilier l'élève avec le livre en faisant de la classe de français un espace où coexistent culture médiatique et culture livresque.

À présent que nous avons identifié la place de la littérature dans la sphère scolaire et extrascolaire ainsi qu'étudié les rapports entre les deux cadres, nous allons conclure notre étude quantitative par la description des profils de lecture de nos enquêtés dans le volet suivant.

6.4.4. Profils des lecteurs enquêtés

Définir un profil de lecture est une tâche ardue qui nécessite la prise en compte de plusieurs variables dans le cadre d'une recherche longitudinale qui s'étend sur certaines années, et dont le but est de mesurer l'évolution des goûts et du rythme de lecture des élèves en fonction de leur environnement scolaire, familial ou relationnel. Dès lors, l'usage exclusif du questionnaire pour dresser un portrait, plus ou moins, complet des lecteurs enquêtés se révèle peu suffisant. Nous nous attèlerons à cette tâche uniquement à titre indicatif. En effet, nous sommes consciente du fait que l'analyse quantitative nous met en butte à certains défis comme la mémoire des enquêtés qui ne peuvent indiquer exactement et honnêtement les titres qu'ils ont effectivement lus (question 13) ou la

⁴¹ Outre *La reine des neiges*, *Kirikou et la sorcière* de Michel Ocelot a été également citée. Cette œuvre est un conte africain novélisé. Elle a été mentionnée une trentaine de fois.

fréquence de la lecture (question 18). Cela ne nous a pas empêchée, pour autant, de nous appuyer sur cinq variables, à savoir :

- Le type de littérature prisé ;
- L'environnement relationnel des élèves et son influence sur leurs choix des livres ;
- Les raisons de la lecture ;
- La posture de lecture ;
- Les critères de sélection du livre.

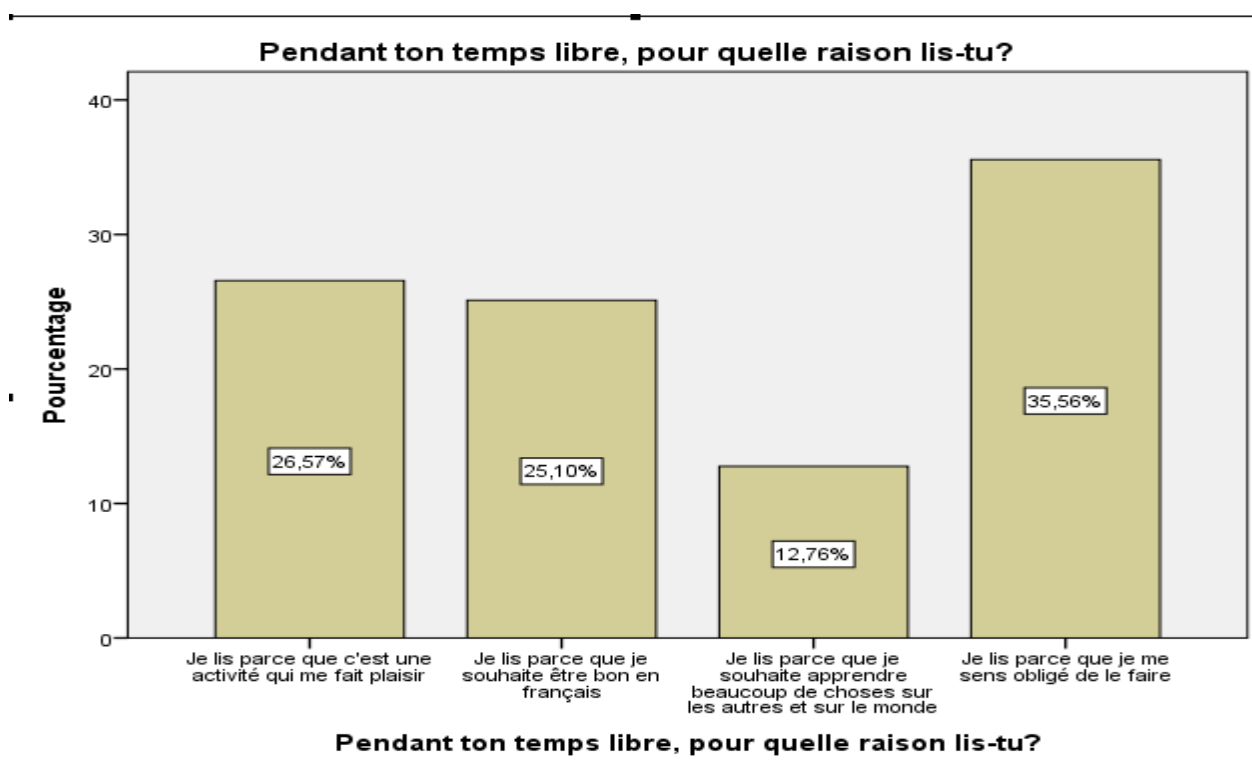
A partir de l'étude et du croisement de ces quatre variables, nous avons pu identifier deux grands profils : le lecteur contraint et/ou pragmatique et le lecteur passionné.

Le premier est un lecteur qui ne cite que les œuvres étudiées, même si nous leur avons demandé de citer des titres hors programme. Le taux élevé des élèves ayant cité la littérature scolaire en est une preuve. Remportant beaucoup d'adhésion, cette dernière représente 42,3% de l'ensemble des types de littérature que nous avons catégorisés. Ainsi, cet attachement aux prescriptions scolaires peut s'expliquer de deux manières. D'une part, si les élèves rementionnent les œuvres prescrites, c'est parce qu'ils sont de faibles lecteurs qui accordent peu d'importance à la littérature. La reproduction des titres scolaires laisse voir que leur répertoire littéraire au niveau des genres, des auteurs et des aires culturelles est assez restreint, car si jamais certains d'entre eux citent des titres qui ne sont pas proposés par l'institution, ils s'enferment dans le carcan des auteurs enseignés. Nous ne savons pas, ainsi, s'ils les ont réellement lus ou s'ils les ont cités pour sauver les apparences. En effet, nous émettons l'hypothèse selon laquelle ce sont des titres qui sont mentionnés en classe par l'enseignant ou découverts par les élèves lors de la préparation d'un exposé sur la biobibliographie d'un auteur. Lors de l'étape préliminaire du projet pédagogique qui correspond généralement à une séance inaugurale, l'enseignant donne des indications bibliographiques sur l'auteur de l'œuvre en question avant d'entamer son étude pendant des séances prochaines. Lors de cette phase propédeutique à la lecture méthodique, soit l'enseignant s'acquitte lui-même de cette tâche et, donc, cite à titre indicatif des œuvres d'un auteur étudié au programme, soit il demande aux élèves de faire des recherches hors classe pour préparer l'étude de l'incipit par exemple.

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'un des défis du questionnaire tient au fait qu'il peut faire sentir à l'enquête sa « vacuité » culturelle. Dans ce sens, un faible

lecteur est susceptible de se surestimer ou de citer des titres qu'il n'a pas lus pour sauver la face. Le lecteur que nous avons qualifié de contraint ou de pragmatique étant donné qu'il se contente des œuvres du curriculum lit parce qu'il se sent obligé de le faire. Comme l'indique le graphe ci-dessous, la raison de la lecture la plus invoquée par les enquêtés est l'obligation. Lire par contrainte semble être le motif qui anime le lecteur pragmatique à lire pendant son temps libre, et ce, pour réussir les examens de français. Le désir d'améliorer son niveau de français qui représente 25,10% est l'une des raisons qui peuvent concorder avec le profil du lecteur pragmatique.

Graphe 14: Raisons de la lecture privée



Ce dernier s'apparente au lecteur récalcitrant, profil identifié par Lebrun (2004) qui a démontré que ce type de lecteur ne considère pas la lecture comme un loisir et a généralement tendance à lire des bandes dessinées (BD) et des histoires d'horreur. Il choisit aussi ses livres en fonction du nombre de pages. Par ailleurs, ses études ont souligné le fait que la lecture soit perçue par les élèves comme une activité scolaire et qu'ils ont une vision pragmatique de l'école.

Notre lecteur pragmatique est également résistant. Le discours des enseignants corrobore cette idée. Ces derniers ont affirmé que les élèves se contentent du corpus scolaire qu'ils ne lisent pas en amont des séances de lecture méthodique. Ils se contentent,

en effet, des profils d'analyse ou des cours dispensés à l'école qui leur offrent une vision globale de l'œuvre et les préparent, ainsi, à l'examen. Le lecteur pragmatique est résistant. Il adopte des stratégies de subsistance comme la lecture des résumés, la rétention de l'élément central du texte et des noms et des dates.

Certes le lecteur contraint et/ou pragmatique est rebuté face à la lecture, il n'en demeure pas moins qu'il est mû par la volonté d'atteindre un objectif. Pour découragé et résistant qu'il soit, nous pouvons affirmer qu'il a une motivation extrinsèque qui se manifeste dans la peur de l'évaluation et le désir d'obtenir la validation sociale en réussissant à l'école.

En outre, le lecteur pragmatique opère une lecture saccadée. Pour identifier cette caractéristique, nous avons posé une question aux élèves sur leur posture face à une œuvre littéraire. Nous voulions savoir si nos enquêtés lisaient tous les passages en s'arrêtant sur ceux qui leur semblaient difficiles pour les relire et tenter de les comprendre ou s'ils faisaient l'impasse sur des extraits importants. Cette attitude face au texte littéraire offre des indications sur le degré d'importance que les élèves accordent à la littérature en général ainsi que sur les écueils qui entravent leur chemin.

Ainsi, pour esquisser le portrait du lecteur pragmatique, nous nous sommes appuyée sur les résultats de la question 17. Nous avons pu en déduire que ce dernier saute les passages difficiles⁴², ne s'arrête pas aux passages ou mots difficiles pour les relire et essayer de comprendre le message, n'imagine pas les personnages et s'y identifie à leur place. Par contre, il se pose les questions essentielles sur les événements de l'histoire. Nous conjecturons que si notre lecteur pragmatique adopte une telle posture, c'est parce qu'il a appris à interroger le texte pendant le cours de français. C'est une posture instituée qui est sollicitée par l'enseignant lors de l'étape préliminaire de la lecture. Autrement dit, ce sont des questions fermées de compréhension posées par l'enseignant pour aider l'apprenant à dégager les lignes directrices d'un texte donné.

L'un des critères de sélection des œuvres pour les élèves est le volume du livre. La plupart des élèves ou des adolescents, comme le montrent bon nombre de recherches, se sentent désarçonnés face à la longueur des descriptions, la profusion des personnages et des événements qui les embrouillent et portent préjudice à la compréhension du texte. Aussi adoptent-ils des stratégies d'évitement parmi lesquelles sauter les passages difficiles. Pour ne pas s'emmêler les pinceaux, ils font une lecture entrecoupée qui consiste à sauter

⁴² Taux des réponses du SPSS

les descriptions qui entravent la distraction et le plaisir cherchés par l'adolescent. C'est une lecture rapide sans arrêt sur les mots difficiles. La lecture entrecoupée est : « soumise à la nécessité de divertir, [elle] ne peut s'accompagner ni d'efforts ni de patience. Rares les [élèves] à accepter d'interrompre leurs lectures pour aller chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot sur lequel ils butent. Certains, à la rigueur interrogent de loin leurs parents ». (Baudelot et al., 1999, p. 143)

Il sied de souligner que le plaisir de la lecture est tributaire de l'environnement social de l'individu. L'entourage des adolescents joue un rôle essentiel dans le développement des attitudes de lecture. Un grand lecteur a plus de chances de développer une appétence à la lecture grâce à son entourage qui lui suggère des titres à lire qu'un non-lecteur qui ne bénéficie pas des sollicitations sociales. D'où notre question sur les personnes ou outils qui aident les enquêtés à choisir leurs livres. Nos résultats démontrent que ni les lecteurs pragmatiques ni les lecteurs passionnés ne font appel régulièrement à l'aide de leurs parents. Comme le montre le pourcentage valide du tableau suivant, « jamais » est la fréquence de sollicitation des parents la plus élevée :

Tableau 16: Fréquence de sollicitation de l'aide des parents pour le choix des livres

		Parents			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	279	58.4	58.4	58.4
	De temps en temps	156	32.6	32.6	91.0
	Régulièrement	42	8.8	8.8	99.8
	4.00	1	.2	.2	100.0
	Total	478	100.0	100.0	

Par contre, l'accès au livre se fait par le truchement des amis, mais surtout des professeurs de temps en temps (52,7%) et d'internet de temps en temps (39,7%) et de façon régulière (33,5%).

Tableau 17: Fréquence du recours aux personnes ou aux outils pour le choix des livres

	Parents	Amis	Professeurs	Internet
Jamais	58,4%	54,4%	30,8%	26,8%
De temps en temps	32,6%	38,1%	52,7%	39,7%
Régulièrement	8,8%	7,5%	16,6%	33,5%
Total	100	100	100	100

Au rebours du lecteur contraint et/ou pragmatique, le lecteur passionné est tombé dans le chaudron de la lecture pour diverses raisons, même s'il est difficile de déterminer le niveau de son appétence à la lecture en l'absence d'une recherche qualitative à même de nous aider à dresser son portrait de façon, plus ou moins, complète.

Le lecteur passionné considère la lecture comme une activité qui lui fait plaisir. Il porte également un intérêt sur la littérature de jeunesse et la paralittérature qu'elle soit française ou étrangère, c'est-à-dire titres cités en anglais ou traduits en français. Il lit diverses formes de la littérature de grande production : les best-sellers, les fanfictions, les œuvres novélisées. Féré de narration, il a un faible pour le roman sentimental, la nouvelle réaliste, l'autobiographie, le roman réaliste, le roman fantastique, le roman d'aventures. Le classement des sous-catégories d'œuvres littéraires lues par les élèves dans un cadre intime en donne une idée claire :

Tableau 18: Type de romans lus pendant le temps libre

	Pourcentage	Rang
Roman sentimental	25,7%	1
Nouvelle réaliste	25,3%	2
Autobiographie	24,5%	3
Roman réaliste	23,6%	4
Roman fantastique	14,2%	5
Roman aventures	13,2%	6

Ayant une propension, entre autres, pour les œuvres qui s'inscrivent dans l'époque l'actuelle et vont de pair avec ses préoccupations, le lecteur passionné peut être qualifié de décalé. Il l'est, en effet, par rapport aux siècles. La liste des titres cités par tous les élèves enquêtés ne comprend aucune œuvre du XVII^{ème} ou du XVIII^{ème} siècle, hormis certaines œuvres qui sont instituées au programme comme *Candide* de Voltaire. Ce décalage peut s'expliquer de trois manières : premièrement, ces œuvres ne répondent pas aux attentes des élèves et à leurs problématiques. Deuxièmement, leur langue est

difficilement accessible. Troisièmement, elles n'offrent pas des expériences de participation affective aux élèves.

Le deuxième type de décalage que l'on peut relever est celui par rapport aux aires linguistiques et culturelles. Attendu qu'il s'agit de la lecture en français, force est de constater que ce n'est pas la littérature française qui prend le dessus sur les autres littératures. Les élèves lisent des titres en anglais ou d'autres traduits en français. Par ailleurs, nous pouvons remarquer qu'il y a un troisième décalage par rapport aux genres. Comme nous l'avons souligné précédemment, c'est le roman qui vole la vedette aux autres genres. Toutefois, pour savoir quel type de romans les élèves affectionnent, nous avons classé leurs lectures libres en fonction des sous-types. Le tableau ci-dessus nous a démontré, ainsi, que le roman sentimental est très prisé par nos enquêtés. Il représente un taux de 25,7%. Il se situe à la tête des œuvres lues par les élèves pendant leur temps libre. La nouvelle réaliste occupe le troisième rang (24,5%) et le roman réaliste le quatrième avec un taux de 23,6%. Notons que nous ne désignons pas par « réaliste » les romans qui appartiennent uniquement au mouvement réaliste du XIX^{ème} siècle, nous avons aussi classé certains romans du XX^{ème} siècle ou du XXI^{ème} siècle sous cette catégorie parce que nous nous sommes basée sur les thèmes traités et le cadre réaliste de la narration. Par exemple, nous avons considéré que *Sans Famille* de Hector Malot qui appartient à la littérature de jeunesse, ou *Onze minutes* de Coelho, qui est une œuvre paralittéraire, des romans réalistes étant donné que leurs intrigues se déroulent dans des cadres vraisemblables que le récepteur peut reconnaître. Notons également que le roman d'aventures qui n'est pas sans rappeler la littérature de jeunesse et le roman fantastique occupent une place de choix dans les lectures spontanées des élèves. Ces choix mettent en évidence la logique de rupture qui sous-tend les lectures privées des élèves. Hormis la nouvelle réaliste, le roman réaliste et l'autobiographie, les autres types ne sont pas prescrits par l'institution scolaire.

Ces choix nous renseignent également sur le mode de lecture effectué par nos élèves. En effet, la prédominance de la littérature de grande production ainsi que de la littérature de jeunesse montre que nos enquêtés optent pour une lecture ordinaire qui leur permet d'entretenir un lien avec leur vie et leurs préoccupations. C'est une lecture qui est sous-tendue par une logique éthico-pratique qui répond aux besoins moraux et éthiques. En effet,

[Elle] permet d'identifier les lectures qui répondent à des préoccupations et intérêts des lecteurs face aux problèmes rencontrés dans les différentes

périodes de leur vie, lorsque l'histoire, les expériences relatées leur permettent de comprendre leurs propres difficultés [Lahire 1993]. Pouvoir lire le récit d'une expérience affective traumatisante (un amour déçu, un deuil, une maladie) permet au lecteur ou à la lectrice qui a eu la même expérience de l'exorciser, d'en réparer les blessures. Ce type de lectures se retrouve chez de nombreux lecteurs de classes populaires et moyennes comme chez les adolescents qui y trouvent un soutien, une aide, un modèle (les autobiographies, les récits de vie) » (Baudelot et al., 1999, p. 84-85)

Nous pouvons supposer, ainsi, que les lecteurs passionnés optent pour la lecture ordinaire pour prendre leur revanche sur l'école qui propose et impose, car

Au fil de l'âge, cet investissement semble se renforcer et se spécialiser en fonction des perspectives professionnelles. Plus précisément, cet investissement dans la lecture ordinaire est une forme de revanche sur l'institution scolaire qui impose des manières de lire et des titres éloignés des préoccupations des jeunes élèves d'aujourd'hui. (Baudelot et al., 1999, p. 223-224)

En somme, le lecteur pragmatique et/ou contraint et le lecteur passionné sont les deux profils opposés que nous avons pu identifier en nous basant sur cinq variables qui ne permettent pas de dresser des portraits définitifs de nos enquêtés. Cette distinction entre les deux types de lecteur que nous avons effectuée de façon indicative montre que la lecture est une pratique plurielle et riche qui dépend de plusieurs facteurs déterminants que nous n'avons pas pu inclure dans notre recherche. En effet, les *habitus* ou comportements lectoraux sont construits en fonction du sexe, de la position scolaire et de l'origine sociale. Ces derniers peuvent dicter un choix de lecture, le faire distinguer d'un autre et infléchir l'orientation d'un élève. Par ailleurs, nous estimons que la lecture qu'elle soit littéraire ou non littéraire comprend deux dimensions primordiales : sociale et praxéologique. Autrement dit, le goût de la lecture n'est pas un don du ciel ou le fruit du hasard, il se découvre progressivement par le biais de la pratique. C'est en lisant qu'on devient lecteur et qu'on éprouve au fur et à mesure le désir de lire. Toutefois, l'école peut contribuer à faire naître le plaisir de la lecture par les méthodes qu'elle adopte et les choix des corpus qu'elle opère.

Pour en savoir plus, nous avons demandé l'avis des enseignants sur le programme et les pratiques didactiques afférant au texte littéraire. De ce fait, nous exposerons dans le chapitre suivant les représentations des enseignants de la littérature que nous avons cueillies à partir d'entretiens semi-directifs. Mais avant de nous attarder sur le volet qualitatif de notre recherche, nous dresserons en guise de conclusion de ce chapitre, un

tableau récapitulatif des principaux résultats du questionnaire, à savoir ceux portant sur les représentations de la littérature dans une sphère scolaire et privée ainsi que le type de rapports entre les deux.

Tableau 19: Tableau récapitulatif des principaux résultats du questionnaire

Types de sphères	Principaux résultats
Sphère scolaire	- La littérature occupe une place mineure : le manque d'intérêt vis-à-vis de la littérature se manifeste dans l'absence d'intérêt à l'égard de la lecture méthodique : activité liée à l'étude des œuvres littéraires et qui est la moins maîtrisée ; - Les élèves se perçoivent incompetents en lecture et compréhension. Ils ont plutôt une prédilection pour l'activité orale (41,21%). Cela dit, les élèves éprouvent des difficultés face au texte littéraire ; - Le choix porté sur <i>La boîte à merveilles</i> montre que le roman est le genre qui occupe le devant de la scène aussi bien à l'école que dans la sphère intime des élèves ; - Le niveau de compréhension affecte le niveau d'appropriation de la littérature et d'intérêt vis-à-vis de cette dernière, d'où le choix des élèves des nouvelles réaliste et fantastique ; - La longueur, la maîtrise de la langue et la contemporanéité de l'œuvre conditionnent le plaisir de la lecture et l'investissement des élèves dans l'activité de lecture méthodique ; - Les élèves ont une faible vocation pour la littérature classique ; - Associations : la littérature est un objet d'étude institutionnel (55,65%) extérieur à la subjectivité des élèves. Ils le considèrent comme une activité scolaire ; - La littérature est vécue comme une expérience contraignante : ennui, corvée sont les maîtres mots ; - Les finalités attribuées à la littérature par les élèves sont immédiates : compréhension du texte en général ; ➡ Les élèves entretiennent un rapport à la fois neutre et pragmatique avec la littérature.
Sphère extrascolaire	- La primauté est accordée aux paralittératures française et étrangère : types de productions littéraires en marge de la littérature légitime ; - La plupart des élèves ont le profil d'un faible lecteur vu qu'ils ne citent que des œuvres s'inscrivant dans la littérature scolaire (42,30%) - Parmi tous les titres cités dont plusieurs sont des best-sellers, nous avons constaté que c'est Guillaume Musso qui vole la vedette aux autres auteurs ; - Le succès du best-seller de Musso réside dans cinq éléments : la narration, le cadre spatio-temporel, le contenu de la diégèse et les personnages qui sont confectionnés de sorte qu'ils facilitent la lecture et la compréhension pour le lecteur, et lui offrent une expérience identificatoire ;

	- Les critères de sélection des œuvres par les élèves sont : la modernité, l’auteur-marque comme Musso, la recherche des produits culturels dérivés comme les œuvres qui font office de séries, les fanfictions même si elles ne concernent que les grands lecteurs ainsi que les œuvres novélisées.
Rapport entre les deux sphères	- Les lectures obligatoires produisent un effet dissuasif sur les lectures buissonnières en raison des diverses difficultés qu’éprouvent les élèves face au texte littéraire ; - La relation entre la lecture privée et la lecture scolaire s’inscrit dans deux logiques : rupture et continuité ; - Le rapport à la langue influe sur le rapport à la littérature : les élèves aiment lire très rarement pendant l’année et quand c’est le cas ils le font en arabe.

7. Chapitre 7 : L'enquête par entretien

Ce chapitre se veut une étude des perceptions des enseignants de la littérature et de son enseignement par l'entremise des entretiens semi-directifs qui s'avèrent importants dans le recueil des données déclaratives des praticiens. En leur donnant la parole, nous avons voulu faire le point sur la situation de l'enseignement du français, en général, et de la littérature, en particulier, au secondaire qualifiant. Par le biais d'une méthode de recherche qualitative, nous nous sommes assignée comme objectif de recueillir trois types de cognitions⁴³ :

- Les cognitions descriptives : Que représente la littérature pour les enseignants ?
- Les cognitions prescriptives : Comment devrait-être l'enseignement du texte littéraire au secondaire qualifiant et quelles finalités lui assigner ?
- Les cognitions évaluatives : Qu'est-ce qu'un bon cours de français ?

Pour répondre à l'ensemble de ces questions, nous déclinons les résultats des entretiens en trois sections principales tout en y apportant notre réflexion personnelle. Premièrement, nous présenterons les conceptions de la littérature. Deuxièmement, nous nous pencherons sur les représentations de la littérature enseignée. Troisièmement, nous définirons le rapport des enseignants à la lecture sur le plan didactique.

7.1. L'entretien semi-directif, pour quoi faire ?

Entreprendre une recherche, c'est opérer des choix qu'il importe de justifier. Toutefois, le choix de l'entretien comme technique d'investigation n'est pas suffisant. Encore faut-il en sélectionner le type : non directif, semi-directif, directif. Dans notre cas, nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui est basé sur une co-production de la parole. Il est composé des questions ouvertes auxquelles l'informateur répond ou pas selon sa bonne volonté. En effet, l'entretien semi-directif se situe entre le directif et le non directif et permet de focaliser le discours des interviewés sur des thèmes préalablement définis.

⁴³ Jean-François Blin décline les représentations professionnelles des enseignants en trois types de cognitions : « Les représentations professionnelles toujours spécifiques à un contexte professionnel sont définies comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale ». (Blin, 1997, p. 89)

L'entretien semi-directif concorde avec la nature de notre objet d'étude. Contrairement aux méthodes traditionnelles qui ne permettent pas l'accès à des données comme les attitudes ou les perceptions, l'entretien de recherche de type qualitatif :

Par son côté ouvert, permet davantage l'accès à de telles données. En effet, la démarche de recherche comprend l'élaboration d'un échange progressif entre les personnes concernées. L'interviewer ne se contente plus de colliger des renseignements, il accompagne l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments, de ses perceptions, etc. il est en mesure de faire ressortir les aspects affectifs des réponses qu'il obtient de la part de la personne qu'il questionne et lui faire préciser la signification qu'elle accorde à tel ou tel phénomène. Il ne s'agit pas de s'immiscer dans la conscience de l'autre, mais de le laisser s'exprimer dans un contexte non menaçant, constructif en un mot. (Boutin, 2011, p. 46).

Le choix du type d'entretien étant justifié, nous allons maintenant expliciter l'usage que nous en avons fait.

7.2. Usage de notre entretien : principal

Il existe trois usages de l'entretien semi-directif : exploratoire, complémentaire et principal. Dans le premier cas, l'entretien se présente comme un outil qui vise à faire émerger les représentations des informateurs et leurs univers mentaux et symboliques. Dans le deuxième, l'entretien vise comme son nom l'indique, à compléter des données recueillies en amont pour obtenir plus de matière discursive et comprendre davantage les représentations des interviewés. En effet, « selon qu'elle est postérieure, parallèle ou corrélative à d'autres moyens d'enquête, l'enquête par entretien ne remplit pas la même fonction. Soit elle enrichit la compréhension des données, soit elle les complète, ou bien encore elle contribue à leur construction et à leur interprétation » (A. Blanchet & Gotman, 1992, p. 47).

Pour ce qui est de l'usage principal, il « suppose que les hypothèses aient été constituées et coordonnées en modèles explicatifs. Dans ce cas, le plan d'entretien lui-même structuré, sera élaboré pour que les données produites puissent être confrontées aux hypothèses » (A. Blanchet & Gotman, 1992, p. 46). Dans ce sens, nous pouvons affirmer que l'usage que nous avons fait des entretiens avec les enseignants est principal dans la mesure où nous avons accédé directement à leur discours sur la littérature et leurs pratiques didactiques sans pour autant recourir à un autre moyen d'investigation qui peut nous permettre d'appréhender leurs représentations comme le questionnaire, lequel pour cette catégorie d'informateurs s'avère insuffisant. En effet, lors de la préparation de notre

protocole de recherche, nous avons supposé que les enseignants étaient à même de nous répondre vu que la langue ne leur fait pas défaut, et ce, contrairement aux élèves qui seraient réticents et craintifs de s'exprimer devant un interviewer. Notre posture d'étudiante-chercheuse pourrait s'apparenter à celle d'un examinateur ou d'un autre enseignant de français qui est fort susceptible de mettre mal à l'aise les apprenants. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent consacré au questionnaire et d'après notre expérience sur le terrain avec les élèves, ces derniers (certains d'entre eux) craignaient d'être jugés et essayaient tant bien que mal de nous impressionner, ce qui pourrait biaiser les résultats de la recherche. Cela dit, certains ont mal pris les questionnaires et les ont associés à un examen en dépit de l'explicitation de ses objectifs. D'autres, sont restés sur leurs gardes de peur de perdre la face en raison de leur insécurité linguistique. En définitive, nous avons écarté l'idée de mener des entretiens avec eux pour ne pas les mettre dans une situation gênante.

7.3. Choix de l'échantillon

Pour procéder à l'échantillonnage des sujets interrogés, nous avons opté pour une approche non probabiliste qui n'obéit pas au hasard, mais qui est fondée sur un choix réfléchi et sur le critère de la faisabilité. En effet, nous aurons beau le souhaiter, nous ne pourrions aucunement étudier tous les individus dans tous les espaces possibles et imaginables. C'est ainsi que nous avons décidé de sélectionner un échantillon de convenance. Comme son nom l'indique, il est basé sur le principe de la convenance. Autrement dit, nous avons sélectionné des enseignants qui sont faciles d'accès et collaboratifs. Notre enquête par questionnaires destinés aux élèves nous a permis de prendre contact avec les acteurs du terrain et de saisir l'occasion pour leur expliquer l'objet de notre étude et de discuter avec eux de leur disponibilité pour enregistrer les entretiens. Par ailleurs, certains enseignants se sont portés volontaires, dans un cadre informel, de nous faire part de certaines études qu'ils ont menées en collaboration avec le centre régional de formation des futurs professeurs, et ce, avant la conduite des entretiens. A titre d'exemple, nous avons rencontré une enseignante et à la fois une conseillère pédagogique qui s'est proposée de nous offrir un aperçu sur une expérience pilote menée dans son lycée dans le cadre d'une recherche-action dirigée par la didacticienne de la littérature Sylvia Ahr. L'échantillon par convenance présente l'avantage de la facilité d'accès aux interviewés et nécessite moins d'investissement en termes de temps, d'argent et d'effort. Toutefois, nous tenons à souligner que la plupart des enquêtés ont été sélectionnés par

hasard du fait qu'en amont des entretiens, nous n'avions pas d'idées sur leur parcours universitaire (linguistique/littérature), ni sur leur expérience professionnelle (ancien ou nouveau programme). Il est important de préciser que nous avons interrogé des professeurs nouvellement affectés dans les lycées pour pouvoir opérer un parallélisme entre leur discours et ceux des vétérans de l'enseignement. Comme le souligne Pallard :

Lors d'une comparaison de discours d'enseignants sur leurs pratiques pédagogiques : le sociologue cherchera à contraster des groupes : qu'est-ce qui explique, socialement par exemple, que le discours des jeunes enseignants se distingue de ceux des enseignants plus expérimentés ? Est-ce d'ailleurs une question d'âge et de génération ou une question d'expérience professionnelle. (Cain & Zarate, 2006, p. 36)

Pour ce qui est de la taille de l'échantillon, nous avons décidé d'enregistrer les entretiens avec dix sujets. Comme le souligne Gotmann et Blanchet :

L'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite [...], dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. La réduction relative de l'échantillon nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue. (Blanchet & Gotman, 1992, p. 53-54)

7.4. Mode d'accès aux interviewés

Nous avons opté pour deux modes d'accès aux interviewés : direct et indirect. Premièrement, nous avons cherché à effectuer un face-à-face ou un porte-à-porte. Il a l'avantage d'être impartial dans la mesure où il n'est pas médiatisé par la présence d'une troisième personne. Deuxièmement, nous avons rencontré des interviewés à l'aide de certains informateurs-relais qui sont des agents institutionnels (proviseurs, surveillants généraux, conseillers pédagogiques) ou personnels (amis ou collègues). Ces modes d'accès indirects ont l'avantage d'être « essentiellement employés pour leur sélectivité, lorsqu'on veut accéder à une population spécifique qui n'est pas localisée sur des critères extérieurs à ce qui la constitue, ou tout simplement pour maximiser les chances d'acceptation ». (A. Blanchet & Gotman, 1992, p. 57)

7.5. Le déroulement des entretiens

Après avoir fixé des rendez-vous avec les interviewés sélectionnés en fonction de leur disponibilité, nous les avons rencontrés dans leur lieu de travail à savoir dans une salle de cours. Le choix de la scène de l'entretien n'est pas fortuit, il peut inhiber la production discursive et mettre les enseignants sur leur quant-à-soi surtout si l'entretien est enregistré avec la présence d'autres acteurs pédagogiques. En effet, chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interview. Ainsi,

il n'est pas indifférent de réaliser un entretien avec un cadre d'entreprise dans son bureau et chez lui, ou dans le bureau de l'interviewer. [...] Dans son bureau, l'interviewé s'inscrit davantage dans un rôle professionnel qui facilite la production d'un discours soutenu et maîtrisé sur des thèmes opératoires [...] Dans le bureau de l'interviewer, l'entretien sera davantage marqué par ce que les lieux traduisent de l'intentionnalité professionnelle de l'interviewer. (A. Blanchet & Gotman, 1992, p. 70)

7.6.L'analyse du contenu (analyse thématique)

L'analyse du contenu se présente sous plusieurs formes. Nous avons opté pour l'analyse thématique qui consiste à repérer des thèmes récurrents et de les répertorier dans des ensembles significatifs. Nous visons à travers cette technique de traitement des données qualitatives à chercher les significations qui se dégagent du discours des enseignants sur la littérature et son enseignement ainsi que le rapport qu'ils entretiennent avec elle dans un cadre professionnel et un cadre privé. Pour y parvenir, nous avons essayé de déceler les grandes lignes de force de leur discours, son articulation autour d'un noyau de sens et nous avons procédé à un agencement logique des thèmes. En effet, l'analyse de contenu repose sur le

postulat que la répétition d'unités d'analyse de discours (mots, expressions ou significations similaires, phrases, paragraphes) révèle les centres d'intérêt, les préoccupations des auteurs de discours. Le texte est découpé et ordonné en fonction des unités d'analyse que le chercheur a choisi d'étudier, selon une méthodologie très précise de codage. Les unités d'analyse sont ensuite catégorisées, comptées. L'analyse de contenu peut être utilisée par exemple pour analyser des réponses à des questions ouvertes d'enquêtes, comparer les stratégies de différentes organisations à travers leur discours ou rapports, déceler les centres d'intérêt. (Bertacchini, 2009, p. 136-137)

Pour mener à bien nos entretiens, nous avons élaboré un guide qui comporte des questions organisées en sections. Celles-ci comportent des thèmes et des sous-thèmes qui

constituent des unités d'analyse. Le tableau suivant reprend les catégories et sous-catégories d'analyse.

Tableau 20: Thèmes et sous thèmes de l'entretien semi-directif

Sections	Thèmes abordés
Profil des enquêtés	- Diplômes reçues ou formations professionnelles effectuées ; - Années d'expériences ; - Différence entre établissements privés et publics ; - Niveaux pris en charge.
Représentations de la littérature	- La littérature et ses finalités
Représentations de la littérature enseignée	- Avis des enseignants sur les œuvres prescrites, leur adaptabilité au niveau des élèves ; - Avis sur la généralisation des œuvres ; - Avis sur le projet pédagogique ; - Avis sur l'importance des manuels d'analyse ; - Avis sur l'Approche Par Compétences ; - Démarche de lecture adoptée ; - Définition d'un bon cours de français ; - Définition d'un bon enseignant de français ; - Description d'une séance-type de lecture.
Rapport des enseignants à la lecture	Plan personnel : - Définition brève des pratiques de lecture des enseignants, leurs coups de cœur, idées sur l'actualité littéraire.
	Plan didactique : - Textes proposés pendant un temps libre ; - Discussion des enseignants avec les élèves autour de leurs préférences ou de la lecture en général. - Critères de sélection des corpus.

Notons que nous avons posé les questions mentionnées dans ces sections à 10 enquêtés dont les profils sont divergents. En effet, ils ont une expérience qui varie entre 5 et 32 ans. Pour ce qui est de leur formation académique ou professionnelle, elle est également diversifiée. Certains ont reçu des licences en littérature française, masters en

didactique du français puis ont intégré les centres de formation pour devenir des professeurs de français au lycée. Cependant, parmi ces derniers, il y a ceux qui ont acquis une expérience professionnelle sans passage nécessaire par les centres de formations étant donné qu'ils préparent leurs thèses de doctorat. Aussi enseignent-ils dans le secteur privé depuis cinq ans. D'autres, par contre, ont suivi des formations professionnalisantes qui ont duré quatre années à l'Ecole Normale Supérieure. Il s'agit des enseignants qui ont les plus longues années d'expérience. Soulignons aussi qu'à côté de ces praticiens, nous avons interviewé de jeunes enseignants qui ont fait le cycle de l'agrégation.

7.7. Analyse des résultats

7.7.1. Les représentations de la littérature

Les représentations sont un ensemble de cognitions qui influent sur l'action des individus. Ainsi, si nous avons demandé aux enseignants de définir la littérature et ses finalités, c'est parce que nous avons voulu étudier partiellement le rapport qu'ils entretiennent avec celle-ci, s'ils lui accordent une importance considérable ou si elle est un objet de désaffection pour eux. Nous avons, en effet, constaté que les discours sur son enseignement et son maintien sont alarmistes. S'interroger sur leurs perceptions est aussi un moyen de relever les critères sur lesquels ils se baseraient s'ils avaient la possibilité de choisir des œuvres ou de suggérer des titres/ textes pendant leur temps libre. L'analyse des données déclaratives nous a permis de dégager des propos des enseignants trois conceptions de la littérature : patrimoniale, formaliste et culturelle/interculturelle.

7.7.1.1. Conception patrimoniale

La littérature est considérée comme un patrimoine humain, un grand monument qui se transmet de génération en génération, mais il est essentiellement français :

Pour moi, la littérature c'est le patrimoine culturel français qui renvoie aux grandes œuvres classiques qu'on a eu l'occasion de lire quand on a suivi notre formation universitaire, je trouve dommage qu'on ne propose pas beaucoup d'œuvres classiques françaises à nos élèves même si elles sont difficiles. C'est ce qu'il y a de fondamental. (Inf.8)

Les propos de cet informateur cantonnent la littérature dans l'ancienne tradition du panthéon littéraire. La conception qu'il a de celle-ci renvoie aux finalités qu'on lui assigne en français langue maternelle. En effet, la prescription des grandes œuvres renvoyant à de grands noms n'a pour vocation que de rendre les apprenants conscients de la richesse de leur patrimoine national et de leur offrir des repères communs qui leur

permettraient d'appréhender le présent à la lumière du passé. C'est par l'entremise de ce sacro-saint édifice littéraire national qu'ils devraient se forger des connaissances qui leur rappellent sans cesse leur identité et leur permettent de se construire une culture savante.

La littérature est circonscrite par notre interviewé dans un espace culturel fermé. Ce carcan est la littérature française qui devrait occuper une place de choix dans le programme. Cela montre que sa conception de l'enseignement de la littérature est empreinte de centralisme culturel. Sa vision se heurte aux sphères culturelles dont s'imprègnent les apprenants et aux tendances contemporaines. Nous estimons que cette vision est étriquée, étanche. Le primat accordé, à notre sens, à la littérature française se heurte à la nature de notre époque qui se caractérise par une hybridité culturelle. Par ailleurs, le fait que cet enseignant souhaite que les œuvres classiques soient davantage proposées montre qu'il considère que l'école est une instance de classicisation. Ses propos offrent une vision étriquée de l'enseignement de la littérature qui est non seulement tournée vers le passé, mais qui revêt un caractère fermé. En somme, la conception de cet informateur est restrictive.

7.7.1.2. Conception formaliste

On ne peut parler de littérature sans évoquer la question de la littérarité qui en est un critère définitoire et qui a fait l'objet d'étude des approches formalistes ou internes. C'est un univers qui incarne la beauté, mais qui n'est pas adapté au niveau des élèves : « La littérature, c'est beau mais à mon sens avec les réformes et le niveau des élèves ça ne donne rien » (inf.2). Par ailleurs, elle est définie par opposition aux autres types de textes dont la langue de rédaction est ordinaire contrairement à celle du texte littéraire qui a un caractère esthétique :

La littérature, pour ne pas la définir que didactiquement et la réduire au corpus, aux genres et à sa valeur esthétique par opposition peut être au texte journalistique ou à l'essai, serait un mode d'expression, lequel interroge le monde pour mieux l'appréhender. Et ce à la lumière d'un mode et d'un ensemble de mécanismes qui lui est propre en l'occurrence la littérarité. (Inf. 1)

7.7.1.3. Conception culturelle/interculturelle

Outre son caractère patrimonial et formaliste, la littérature est définie comme une expérience subjective assurant différentes fonctions. En effet, elle a une finalité culturelle.

Elle permet de porter un regard lucide sur la société. C'est également un legs culturel qui laisse des traces chez toutes les générations :

La littérature pour moi est un moyen de communication à travers lequel on fait passer une culture, une tradition, une langue, peut-être aussi c'est une occasion de critiquer la société, c'est une manière aussi de zoomer sur la société donc là c'est ça la littérature et c'est une manière bien sûr de la transmettre d'une génération à une génération. Elle laisse toujours des empreintes c'est ça la littérature pour moi c'est une culture, on peut l'appeler aussi culture. (Inf.5)

Par ailleurs, la littérature favorise la compréhension de soi et du monde. Elle a une fonction ontologique : « La littérature est l'art qui permet l'élucidation des faces cachées de l'homme. Son origine est donc ontologique » (inf.7)

Elle favorise l'altérité et la communication interculturelle. C'est un voyage vers d'autres cultures, et donc, une ouverture sur le monde. C'est ainsi qu'un informateur la définit même s'il affirme que sa définition est une tâche malaisée :

Difficile de la définir, mais on peut dire que c'est toute une production écrite fictionnelle qui nous permet de voyager vers d'autres mondes. Ses finalités sont, à mon avis, l'installation d'un environnement de découverte de l'autre, de soi, de notre différence et de celle de l'autre et de l'acceptation de cette dernière, ce qui permettrait d'avoir un environnement sain et humain pour chaque génération. (Inf.6)

Des propos de cet enseignant, nous pouvons déduire que la littérature est une expérience de décentrement et de tolérance, une distanciation par rapport à notre propre système culturel. La littérature nous permet, dans ce sens, de prendre du recul par rapport à notre système culturel et social que l'on peut considérer comme une évidence ou un habitus. Ainsi, inscrite dans une perspective interculturelle, la littérature permet non seulement d'aller à la rencontre de l'autre, mais aussi de développer des compétences. En effet,

Rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser « ses mots ». Au-delà du linguistique, il est nécessaire de développer d'autres compétences : aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation intergroupale, à la relation ... compétences sans lesquelles tout apprentissage linguistique risque d'être réduit à une mécanique. (De Carlo, 1998, p. 103)

En outre, la littérature nous offre non seulement une expérience qui peut s'accompagner d'une expérience interculturelle, mais aussi elle favorise la purgation des âmes par le biais des expériences par procuration. En réponse à la question sur les représentations de la littérature, un informateur la définit comme suit :

Toute œuvre humaine aspirant à la poéticité est de la littérature. C'est l'expression immédiate de l'intelligence humaine, orchestrée par des préoccupations personnelles, historiques ou culturelles, esthétiques voire épistémologiques. Sa quintessence recèle ses finalités, lesquelles sont partagées, à mon sens, avec celles du théâtre, notamment de la tragédie classique : la purgation des passions. Toute forme manuscrite, poétique, car littéraire, émane par conséquent d'un engagement, d'un moi sublimé à l'égard d'une société souffrante. (Inf.4)

Notons que la conception culturelle/interculturelle de ces informateurs renvoie à une finalité définie par Suzanne Richard lors d'une étude descriptive réalisée sur les discours didactiques sur les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004. La chercheuse canadienne en a dégagé quatre. Celle qui va de pair avec les représentations des enseignants est la finalité d'ordre social et philosophique qui renvoie à :

Tout ce qui touche la formation du citoyen pensant et responsable. Il s'agit en effet des objectifs liés à la socialisation et à l'intégration socioculturelle par l'ouverture à l'autre, ainsi que la connaissance et le respect de soi et de l'autre (Simard, 2001 ; Thérien, 1997b ; Vandendorpe, 1992 ; Dumortier 1991). Il s'agit également des objectifs liés à la quête de sens, à la réflexion sur la vie et la condition humaine (Simard, 2001 ; Legros, 2000a ; Thérien, 1997b), la littérature contribuant à la « construction de la personnalité individuelle, mais aussi de la personnalité sociale et civique. (Richard, 2006, p. 9)

Pour ce qui est des autres conceptions notamment la conception patrimoniale, nous pouvons dire qu'elle renvoie à la finalité esthético-culturelle :

Il s'agit de la littérature conçue comme objet culturel, au même titre que la peinture et la sculpture, par exemple. Il importe donc de faire connaître les grandes œuvres et les auteurs qui ont marqué le monde littéraire. (Richard, 2006, p. 9)

En somme, la définition de la littérature et de ses finalités diffère d'un enseignant à l'autre. Elle oscille entre conception objective extérieure (patrimoniale, formaliste) et conception subjective (culturelle/interculturelle). A partir de ces perceptions, on pourrait inférer les critères de prescription des œuvres qui font écho aux intérêts et goûts des enseignants à savoir, la suggestion d'œuvres classiques dont la finalité est la construction d'une culture commune, mais aussi la découverte du socle d'apprentissage de la littérature. A côté de ce critère, on pourrait penser aux propriétés internes du texte littéraire qui fondent sa singularité ainsi que les finalités humanistes qu'il endosse.

7.7.2. Représentations de la littérature enseignée

7.7.2.1. Conceptions des œuvres au programme

Pour dégager les représentations des enseignants de la littérature enseignée, nous leur avons demandé leurs avis sur les œuvres proposées pendant les trois années du cycle secondaire étant donné qu'elles constituent le support et la finalité de l'enseignement du français. Nous voulions à partir de cette question comparer entre l'opinion des enseignants et celle des élèves sur les corpus. En effet, lors du questionnaire administré aux élèves, nous leur avons demandé leurs avis sur les œuvres qu'ils apprécient et celles qu'ils désaffectonnent pour comprendre les difficultés qu'ils rencontrent lors de la lecture. Autrement dit, est-ce que c'est le choix des œuvres qui leur pose problème ? Peut-on mettre le désengagement des élèves en lecture sur le compte des thèmes des œuvres ou sur leurs lacunes ?

Les entretiens ont permis de répondre à ces questions. En effet, la plupart des enseignants ont des avis négatifs sur le programme. Les œuvres sont peu intéressantes et inadaptées au niveau des élèves. Premièrement, elles sont décalées par rapport au vécu de l'élève :

En ce qui concerne celles inscrites au programme du TC, je les trouve coupées de la réalité de l'élève marocain, bien qu'on arrive à nous en servir si facilement en tous cas. Le vocabulaire, à lui seul, est toute une histoire. Que dire de la phrase ? (Inf. 1).

Il semble aussi d'après cet enseignant que les œuvres sont non seulement en déphasage avec la réalité des élèves, mais aussi opaques au niveau du vocabulaire. De tels propos sont confirmés par un autre informateur qui met tout sur le compte des élèves. En réponse à la question « Quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées au niveau des élèves et qui suscitent leur intérêt ? », il énonce les idées suivantes :

Je pense que c'est le niveau des élèves qui n'est pas adapté aux œuvres programmées, des élèves qui trouvent de la difficulté à lire un texte à différencier le nom du verbe ne peuvent même pas étudier les histoires qu'on programmerait pour des élèves du primaire, mais pour répondre à votre question. Je dis *La ficelle* de Maupassant et *La boîte à merveilles* de Sefrioui. (Inf. 6)

La question du niveau est un argument diffus chez la majorité des enseignants dont certains affirment qu'ils sont au stade du déchiffrage :

En ce qui concerne le Tronc commun, elles sont adaptables pour quelques niveaux, surtout les scientifiques. Pour les littéraires, c'est non. Pour la

première année, je trouve que *Le dernier jour d'un condamné* il dépasse le niveau des élèves littéraires. Pour la deuxième année, je trouve que *Le père Goriot* est une œuvre à ne pas donner aux élèves surtout que ce sont des scientifiques [...] Et les littéraires ne sont pas aujourd'hui de vrais littéraires. C'est une décharge publique. Ce sont tous les élèves qui n'ont pas eu de moyenne en neuvième qui atterrissent dans la branche littéraire. [...] Les autres sont au stade du déchiffrement. Etudier des œuvres littéraires alors qu'ils ne savent même pas la prononciation, ça veut dire « j » devant « e » ils la prononcent « que ». (Inf.5)

Par ailleurs, le caractère obsolète des œuvres est également un argument évoqué par les enseignants. Celles-ci ne parlent pas aux élèves et ne leur offrent pas des expériences identificatoires :

Ils se désaffectionnent de l'ancien, et préfèrent le moderne ou le contemporain. En partie, ils ont raison, ils aiment ce qui leur parle, ce qui les touche [...] Je parlais plus haut de la purgation passion. C'est ce qui manque aujourd'hui me semble-t-il. C'est-à-dire des œuvres permettant aux élèves adolescents de se reconnaître dans un personnage de l'histoire. Cela leur permettra de créer des liens affectifs puis cognitifs, avec l'œuvre, de se livrer au questionnement, et d'apprécier ou de critiquer. Tel est ce qu'il faut à mon avis. (Inf. 4)

Pour ce qui est des titres appréciés, le choix de la plupart des enseignants est compatible avec celui des élèves qui ont une prédilection pour le roman et la narration en général. En effet, l'enquête par questionnaire a fait ressortir que les élèves optent pour *La Boîte à merveilles* qui occupe le premier rang vu qu'il est adapté à leur niveau. Certes, les opinions des enseignants sont partagées sur certaines œuvres comme *Le dernier jour d'un condamné* qui est cité pour certains et ne l'est pas pour d'autres. Cependant, c'est généralement l'œuvre maghrébine qui remporte l'adhésion des interviewés ainsi que les nouvelles fantastique et réaliste proposées pour le Tronc commun. Celles-ci sont appréciées en raison de leur adaptabilité, mais aussi pour leur volume contrairement aux autres œuvres surtout les corpus de la deuxième année baccalauréat comme *Le père Goriot* de Balzac, *Il était une fois un vieux couple heureux* de Khairreddine et *Candide* de Voltaire qui arrivent en bas du classement des élèves. Comme nous l'avons expliqué dans le sixième chapitre, le faible intérêt vis-à-vis de ces œuvres trouve son explication dans le degré de difficulté qu'elles présentent au niveau thématique ainsi que dans leur volume. Deux avis confirment cette idée :

Ils aiment *La boîte à merveilles*, *La ficelle* pour le Tronc commun et ils rejettent les autres pour une question de vocabulaire parce qu'ils ne comprennent pas. *Le dernier jour d'un condamné* est compliqué et en plus ils sont pas habitués à lire les gros pavés, toute cette quantité. Quand ça dépasse vingt pages, ils se sentent un petit peu perdus. (Inf.2)

En ce qui concerne le Tronc commun [les œuvres] elles sont adaptables pour quelques niveaux surtout les scientifiques. Pour les littéraires, c'est non pour la première année, je trouve que *Le dernier jour d'un condamné* il dépasse le niveau des élèves littéraires. Pour la deuxième année, je trouve que *Le père Goriot* est une œuvre à ne pas donner aux élèves surtout que ce sont scientifiques ils vont passer à la fin de l'année un examen ils sont surchargés de matières scientifiques, on leur donne *Le père Goriot* qu'est-ce qu'ils vont en faire ? (Inf. 5)

Bref, pour avoir une idée plus claire sur les critères des œuvres, nous ne nous sommes pas contentée de comparer les cognitions évaluatives des enseignants avec les réponses des élèves qui sont presque conformes à celles de ces derniers. Nous avons essayé aussi de faire émerger les cognitions prescriptives des enseignants que nous expliciterons dans le dernier volet. Mais avant et toujours dans l'optique de faire émerger les représentations des enseignants sur la littérature enseignée, nous nous pencherons sur leurs opinions sur la généralisation.

7.7.2.2. La généralisation des œuvres : une entreprise efficace

Etant donné que le programme du français est le même pour toutes les filières et que les enseignants n'ont aucune marge de manœuvre pour choisir les œuvres, nous avons demandé à ces derniers ce qu'ils en pensent en partant de l'hypothèse selon laquelle la généralisation ou la standardisation des œuvres est une entreprise qui a des effets négatifs aussi bien sur les professeurs et leur liberté professionnelle que sur les élèves.

L'avis des enseignants interrogés oscille entre acceptation et refus malgré le fait que la plupart des enseignants s'inscrivent en faux contre cette décision. En effet, les partisans de la standardisation pensent qu'elle est efficace dans la mesure où elle permet de procurer un programme fixe qui éviterait l'anarchie de certains enseignants, et partant, permettrait de gagner le temps. Elle est également impérative puisque les élèves doivent passer un examen régional, « elle permet [ainsi] plus de transparence et de justice quant à l'évaluation des élèves ». (Inf. 3) Quant aux détracteurs, ils estiment que l'uniformisation est une pierre d'achoppement pour l'enseignement de la littérature au secondaire qualifiant. Selon ces derniers, cette décision se heurte à la nature de la filière :

Je trouve qu'il faut programmer des œuvres en fonction de la filière choisie par chaque catégorie d'élève. Par exemple des élèves scientifiques seront plus motivés à lire des romans qui sont proches de leur filière comme la science-fiction ou les romans policiers contrairement à des élèves littéraires qui seraient plus portés par la qualité des idées, le style de l'auteur. (Inf.6)

Pour cet enseignant, le choix des œuvres devrait s'effectuer en fonction de la filière et des goûts de ses élèves. Toutefois, un autre estime que la différence entre les scientifiques et les littéraires n'existe pas et qu'il conviendrait de prescrire des textes scientifiques pour les scientifiques et de se défaire ainsi de la littérature :

[...] il n'y a pas de différence entre un littéraire et un scientifique à l'exception de quelques différences. Et non, il devrait y avoir des œuvres à tendance scientifique pour les scientifiques parce que la notion de littérature est presque inexistante pour les élèves et la preuve si on fait un sondage, on constaterait que 90% des élèves ne lisent pas les œuvres. Et on ne s'amuserait pas toute une heure à faire lire une œuvre à l'élève. Ça deviendrait quelque chose de banal, de ridicule et d'ennuyeux. En deuxième année bac, vu qu'ils n'ont plus le français à l'examen, ils n'accordent pas d'importance aux œuvres. (Inf.2)

Nous constatons d'après l'avis de cet enseignant que la littérature est inutile pour les enseignants. C'est pour cette raison qu'il faut y renoncer. Un autre enseignant rejoint ces idées en affirmant que la généralisation des œuvres n'a pas permis d'encourager les élèves à lire contrairement à son objectif de départ :

Moi je suis contre parce que 1% des élèves lit, l'objectif de l'instauration des œuvres est encourager à lire alors que les élèves ne lisent pas, ils lisent les résumés et ils se contentent du questionnaire en classe de compréhension. Ils ont un régional mais ils ne lisent pas le résumé et le questionnaire sont largement suffisants. L'objectif n'est jamais atteint pour ceux qui ont instauré les œuvres pour lire, la lecture est un plaisir, ce n'est pas une obligation. Impossible de lire par obligation, il faut choisir des thèmes qu'ils aiment, ils adorent des thèmes romantiques où il y a la passion, l'amour. (Inf. 5)

Il ressort de ce témoignage que lire est synonyme d'obliger. Ce qui n'est pas sans conséquences sur le développement du plaisir de la lecture et l'investissement en cours de français. Comme le disait Daniel Pennac, « le verbe lire ne supporte pas l'impératif » (Pennac, 2012, p. 13). Il est donc important pour contrecarrer l'obligation de choisir des œuvres qui vont de pair avec le profil des élèves, mais répondent également à leurs besoins en termes d'actualité et correspondent à leurs aspirations en tant qu'adolescents ayant une psychologie tourmentée et inconstante.

Par ailleurs, l'un des inconvénients de l'uniformisation des œuvres est l'installation d'une monotonie au niveau de l'apprentissage, d'où la nécessité selon les praticiens de proposer un référentiel national et de leur laisser une marge de manœuvre, d'ailleurs deux enseignants pensent que c'est une aberration de ne pas renouveler le programme :

Je pense que c'est une aberration. Au moins, ils (ceux qui décident) auraient dû élaborer des listes d'œuvres, histoire à la fois d'élargir le choix et le maîtriser, et permettre aux enseignants de s'en servir. Cela fait quand même 14 ans qu'on enseigne la même chose et de la même manière. Ne répond-on pas aux exigences de l'examen ? (Inf. 1)

Une aberration qui fait que l'on maintienne les mêmes œuvres du vingt-et-unième siècle, pour plus de quinze ans environ, sans ouverture ni effort de changement. C'est énorme et scandaleux (même les chats de rue savent désormais par cœur de quoi elles parlent) (inf.4)

Il apparaît clairement d'après ces affirmations que la standardisation favorise l'ennui et limite les choix des enseignants. Elle est même une négation de la liberté des enseignants. En effet, l'approche par compétences telle qu'elle est décrite par le discours institutionnel vise l'autonomisation de l'apprenant par le biais de certaines démarches méthodologiques et l'accord d'une liberté à l'enseignant dans la gestion du rapport au savoir de ses élèves. Cependant, la liberté de ce dernier n'est qu'une illusion pédagogique puisqu'il doit se plier aux prescrits curriculaires qui imposent pour chaque niveau du lycée des corpus. Le texte institutionnel cristallise certaines contradictions dans le sens où la prescription des *dictatums*⁴⁴ et leur standardisation vont à l'encontre du principe de liberté de l'enseignant que l'institution scolaire prône avec la mise en place du projet pédagogique et la suppression du livre unique. En effet, l'enseignant est toujours enfermé dans le carcan des œuvres. De surcroît, il est contraint de ressasser leur contenu chaque année puisque les corpus ne sont pas renouvelés depuis 2007.

En outre, nous estimons que la généralisation a d'autres dérives qui sont la fabrication de l'enseignable. La standardisation des œuvres littéraires nous invite à réfléchir sur les missions dont s'acquitte l'école. Selon André Chervel, cette dernière a pour but de « fabriquer l'enseignable » (Chervel, 1988, p. 90). Autrement dit, par les sélections qu'elle opère, l'école construit un canon littéraire et le légitime. Unifier les programmes laisse entendre, à première vue, une volonté d'instaurer une culture commune, une sorte de SMIC culturel, lequel est un gage de parité intellectuelle indispensable dans un contexte où le rapport à la lecture est problématique. Par ailleurs, elle laisse voir une volonté de baliser la voie des enseignants et d'éviter l'éclatement des connaissances que peuvent engendrer les libres sélections. La standardisation, qui est une entreprise de généralisation d'une expérience réussie, étant donné les moyens que l'institution a mis à son service, n'a fait l'objet ni d'une recherche scientifique ou d'une justification clairement

⁴⁴ Terme emprunté à Schmitt (Schmitt, 2006, p. 170) qui désigne les œuvres prescrites par l'institution scolaire.

énoncée dans les Orientations Pédagogiques, ni d'un préalable travail d'ajustement. Elle est même pour certains chercheurs, un outil pour garder le monopole sur les savoirs diffusés à l'école étant donné que la littérature « charrierait des codes et des mœurs sociales susceptibles de brouiller « l'identité nationale » (El-Harmassi, 2008, p. 4).

Au rebours du dessein institutionnel d'initier les élèves aux grands mouvements littéraires et de pensée et de leur donner une vision d'ensemble, la standardisation risque d'offrir une vision tronquée et canonique de la littérature puisque ne sont considérées comme œuvres légitimes ayant le mérite d'être étudiées que celles qui figurent dans le programme.

Opération de paradigmatisation, de sélection et de découpage des contenus de savoir littéraire, la standardisation a pour fonction la création de la culture scolaire qui façonne la représentation des élèves de la littérature ou de la lecture scolaire et peut influencer même sur leurs lectures privées.

Parmi les manifestations de la création de cette culture scolaire qui est d'ailleurs le propre de toute discipline, figure l'exclusion de la littérature étrangère ou de la littérature universelle. L'école, en effet, développe « une sorte de petite grammaire de notre littérature, grammaire qui produirait des sortes d'individuations stéréotypées : les auteurs, les mouvements, les écoles » (Barthes, 1971b, p. 947) De ce fait, les stéréotypes qui découlent de l'entreprise de standardisation remplissent une fonction pédagogique à savoir la mémorisation. Les propos de Jey Martine corroborent notre idée :

A la fonction d'acculturation, [le stéréotype joue] un rôle pédagogique, celui de faciliter la mémorisation (d'où son efficacité) : en témoigne cet ensemble retenu par tous, conçu comme la culture générale valorisée pour les uns, petit bagage limité à quelques lieux communs pour les autres qui critiquent le côté réducteur de cette culture scolaire.(Martine, 2015b, p. 121)

En somme, dépréciant la généralisation en raison des dérives pédagogiques qu'elle crée et faisant des griefs à l'institution scolaire au sujet de la nature des œuvres, les enseignants ont également des opinions sur le cadre organisationnel de l'enseignement de la littérature. Nous consacrerons le point suivant à leurs points de vue sur le projet pédagogique et à sa mise en place dans la réalité effective.

7.7.2.3. Conceptions du projet pédagogique

Outre la généralisation, nous avons demandé aux enseignants leurs avis sur le projet pédagogique. La question que nous leur avons posée est la suivante : « est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler leurs lacunes ? est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ? ». Notre question a pour objectif donc de vérifier si le projet pédagogique permet aux enseignants d'individualiser les apprentissages comme le stipule le texte institutionnel et s'il leur laisse une marge de manœuvre pour répondre aux besoins de leurs élèves. Les avis sur cette question diffèrent d'un enseignant à l'autre. L'analyse des réponses nous a permis même de constater que certains informateurs ignorent son utilité et ne s'en servent pas. Il est loin d'assurer leur autonomie. Il constitue même une contrainte :

A vrai dire, je m'en détache, en partie, pour répondre aux vrais besoins des élèves. Je ne sais pas déjà pourquoi vous parlez de projet comme en parlant d'une bible ? Un projet ça s'élabore en perpétuité. Du coup, je pense que l'idée qu'on se fait, nous deux, du projet n'est la même. Sans autonomie, on ne saurait rien faire. (Inf. 1)

Les mêmes propos sont confirmés par l'informateur suivant :

Personnellement, je pense que le projet pédagogique doit être désacralisé, en ce sens que la réalité effective de la classe importe plus, et est indomptable. C'est un outil, pas une obligation. J'avance donc au rythme des élèves, c'est ce qui m'importe, et me défais ainsi des contraintes de « gestion scolaire ». (Inf.4)

Les deux informateurs se détachent du projet pédagogique, ils le désacralisent parce qu'ils estiment qu'il ne leur permet ni d'avoir une autonomie ni de se concentrer sur leurs élèves comme le préconisent les Orientations Pédagogiques :

Le projet pédagogique est la traduction en actions du projet éducatif. Sa pertinence réside dans le fait qu'il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignant l'opportunité de s'intéresser au parcours de chacun. Plutôt que d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées, il repose sur la planification, les techniques d'animation interactives, le réinvestissement des acquis et le développement de nouvelles compétences. (MEN, 2007a, p. 7)

Pour vérifier davantage si les enseignants atteignent leurs objectifs didactiques en respectant les étapes du projet pédagogique et la philosophie de sa conception, nous avons essayé de comparer entre la définition qu'en donne le texte officiel, et que nous avons citée

ci-dessus, et celle qu'en fournissent les praticiens, et ce, qu'ils en soient partisans ou détracteurs.

Après avoir analysé leurs affirmations, nous avons constaté qu'il existe un décalage entre le texte institutionnel et la réalité pratique. En effet, les enseignants ne créent pas des situations d'apprentissage, mais ils interviennent dans des activités traditionnelles et décontextualisées pour combler les lacunes linguistiques de leurs apprenants. C'est le cas de l'informateur suivant qui adopte une approche de lecture linéaire et propose des exercices de grammaire pour les aider à surmonter leurs difficultés linguistiques. Le texte littéraire, dans ce sens, est mis au service de l'apprentissage de la langue. Il est totalement instrumentalisé :

Enq : Est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?

Inf. 5 : Bien sûr, au début je fais un test diagnostique pour connaître le niveau des élèves je me confronte à un niveau très bas je fais un projet pour l'adapter aux élèves. Ex : TC Lettres que j'ai cette année. Du moment que les élèves sont archinuls au stade du déchiffrage, le projet que j'établis au début de l'année c'est d'abord que les élèves à la fin de l'année arrivent à lire un texte convenablement, qu'ils connaissent la conjugaison, rédiger 3 ou 4 lignes à la fin de l'année. Donc quand ils rédigent, j'ai réussi mon projet. On a beau avoir des œuvres au programme, mais ne croyez pas qu'on les étudie comme le ministère a envie qu'on les étudie. La nouvelle *Aux champs* je la travaille différemment avec les scientifiques. Avec les littéraires, on écrit 2 lignes au tableau, on essaie de comprendre de quoi s'agit-il mais pour demander aux élèves de faire tout le travail consistant à lire intégralement, faire la fiche de lecture...

Le projet pédagogique de cet enseignant ne s'articule pas essentiellement autour de la lecture. Il semble que l'activité de lecture est même secondaire vu la vulnérabilité linguistique des élèves. Ainsi, ce sont les cours de langue qui occupent le devant de la scène. L'enseignant aide ses apprenants en crise à construire les notions de base et leur vocabulaire pour qu'ils parviennent à rattraper le temps perdu. Les œuvres sont loin d'être la finalité de l'enseignement du français au secondaire qualifiant. Par conséquent, l'idéal institutionnel n'est pas atteint car la réalité du terrain détourne les objectifs des décideurs et a même une incidence sur la motivation des enseignants et leurs compétences :

Enq. Donc si j'ai bien compris, vous vous contentez du niveau de compréhension avec les élèves vous leur posez des questions et puis vous cherchez à avoir des réponses...

Inf 5. Et on fait des cours de langue, écrire un petit texte en désordre, un texte à trous et je leur donne des mots pour remplir des mots, vous savez notre niveau de français a diminué avec les élèves au début de notre carrière, notre niveau était bien. Maintenant j'ai honte de moi. C'est le un

quart de ce que j'avais, j'essaie de lire à part pour que mon niveau ne baisse pas parce qu'en classe je parle arabe, je cherche des mots pour leur faire comprendre quelque chose

Si cet enseignant laisse de côté les œuvres littéraires et fait la part belle à l'apprentissage linguistique dans le cadre d'un projet pédagogique conçu pour cette fin, un autre affirme qu'il faut revenir aux méthodes traditionnelles, qui comme nous l'avons souligné, vont à l'encontre de l'esprit du projet. Cet enseignant s'inscrit en faux contre le projet pédagogique qu'il ne met d'ailleurs pas en place faute de temps et à défaut d'un niveau convenable des élèves :

Projet pédagogique c'est presque impossible parce que des fois avec la contrainte temps et les besoins de l'élève, si on s'amuse à faire le projet on n'entamera jamais le programme, il faut revenir aux exercices à trous, construire une phrase, revenir sur le genre, la majuscule, ça prendrait des mois et des mois et donc le projet pédagogique devrait se faire avec des gens qui ont un bagage, le niveau souhaité, mais malheureusement ils ne l'ont pas [...] il faudrait revoir cette notion d'œuvre. Il faut revenir non pas à l'ancienne méthode, mais l'enseignement de la grammaire, l'orthographe etc... doit avoir sa place dans le programme c'est comme cela que l'on a appris, la mémorisation aussi. Les méthodes traditionnelles s'avèrent importantes. (Inf. 2)

Les allégations des enseignants montrent que l'institution des œuvres dans le cadre du projet a généré bon nombre de problèmes. Ayant conçu des dispositifs de formation destinés aux professeurs stagiaires à l'Ecole Normale Supérieure, Sadiqui (2009) a relevé des failles dans l'enseignement des œuvres littéraires dans le cadre de la nouvelle réforme. En tant que formatrice des futurs enseignants et chercheuse en didactique du français, Sadiqui a constaté une distorsion entre le texte institutionnel et les pratiques enseignantes. Cela est dû au caractère flou des *Orientations Pédagogiques* qui se répercute sur les pratiques didactiques. En effet, les démarches didactiques sont explicitées de façon sommaire et approximative. Par ailleurs, l'un des dysfonctionnements primordiaux que la chercheuse a identifiés est l'approche éclatée et parcellaire de l'enseignement des œuvres intégrales, et ce, contrairement à ce que stipulent les *Orientations Pédagogiques*. En effet, selon le texte institutionnel :

- L'étude d'œuvres intégrales permet d'articuler les analyses fragmentées (un extrait dont on justifie le choix) et les visions d'ensemble ;
- Éléments de fiction ;
- Réseaux de personnages ;

- Étude de l'espace et du temps ;
- Construction et progression dramatique ;
- Thèmes dominants ;
- Choix narratifs, dramaturgiques et esthétiques...(MEN, 2007a, p. 9-10)

Toutefois, le travail d'un groupement thématique tel que préconisé par les OP⁴⁵ ne permet ni à l'enseignant ni à l'élève d'avoir une vision cohérente et globale de l'œuvre « intégrale » puisqu'elle est insérée de façon anodine dans un large ensemble. L'idée du projet qui doit se structurer autour de tâches n'est pas concrétisée. En effet, l'enseignement des œuvres est caractérisé par une incohérence imputable à la conception d'une panoplie d'activités (langue, oral, écrit) autour d'un seul support. Quant aux extraits sur lesquels porte l'analyse, ils sont insérés dans le dispositif didactique de façon non justifiée. Ce qui affecte la motivation des élèves qui ne parviennent pas à appréhender leur intérêt et adoptent une attitude de réticence et d'indifférence face aux recherches qu'on leur demande de faire, comme celles sur l'auteur. Sadiqui estime que la lecture des œuvres conduite par les enseignants :

rend impossible l'accès à la conception du monde que l'œuvre véhicule, et la vide de sa dimension culturelle. On constate donc que la plupart des professeurs demeurent toujours des passeurs de sens, et qu'il leur est difficile de penser l'acte pédagogique en termes de projet et de tâches complexes. Comment peut-on, par ce type de pratique, faire acquérir à l'apprenant une capacité de réflexion ? (Sadiqui, 2012, p. 39)

Par ailleurs, la séance inaugurale repose sur une approche historique, ce qui confère à l'enseignement des œuvres un caractère classique. L'enseignant doit introduire l'œuvre en faisant un discours sur son contexte, le courant littéraire auquel il appartient, la vie de l'auteur, ou peut demander à l'élève de faire un exposé sur ces éléments pour préparer l'étude d'un texte ou d'un groupement de textes. Cette étape préliminaire est empreinte de transmission du savoir et de technicisme. Bien que le contexte soit important dans l'éclairage du sens, il concède au professeur le statut d'un détenteur du savoir et à l'élève celui d'un consommateur passif qui, d'ailleurs, ne parvient pas à investir à bon escient ce savoir théorique dans l'étude du texte :

C'est une relation pédagogique transmissive, qui ne propose aucune réflexion rigoureuse sur les sens du savoir à mobiliser ou à construire dans une classe. L'enseignant agit comme si les savoirs étaient le premier objectif de toute pratique enseignante et comme s'il suffisait de les

⁴⁵ Orientations Pédagogiques

proposer à l'apprenant, avant l'étude de l'œuvre, pour qu'il se « *les approprie* ».(Sadiqui, 2012, p. 38-39)

Il est à remarquer que ces dysfonctionnements ne sont pas le fruit du hasard. Ils trouvent leur explication dans le caractère flou des Orientations Pédagogiques qui se répercute sur les pratiques didactiques et laisse voir un décalage entre le texte institutionnel et la réalité effective. Sadiqui estime que les démarches sont explicitées de façon sommaire et approximative, d'où les dérives observées dans les pratiques observées. Pour examiner cette hypothèse de départ, la chercheuse a mené une enquête qualitative auprès de 60 futurs enseignants après leur participation à des séances d'observation de 10 classes pendant 7 semaines. Les questions de l'enquête ont porté sur :

- Les conditions d'enseignement/apprentissage au lycée ;
- Les formes d'appropriation du FLE à partir d'un texte littéraire ;
- L'organisation des activités pédagogiques à partir d'un texte littéraire ;
- Le rôle de l'enseignant ;
- Le rôle de l'apprenant ;
- L'évaluation des apprenants ;
- Les critères pris en compte dans l'évaluation.

Les résultats de la recherche ont fait ressortir que l'enseignement du FLE au lycée reste régi par une conception traditionnelle identifiable dans l'aménagement de l'espace-classe qui ne permet pas l'interaction entre les enseignants et les élèves. 88% des classes sont aménagées de façon classique. La disposition des tables en plus des gros effectifs pérennise le rapport de subordination entre les deux pôles didactiques. Autrement dit, l'enseignant se veut un subordonnant, un exécutant d'un programme, et donc, un détenteur d'un savoir tandis que l'apprenant est un subordonné jouant le rôle d'un récepteur passif.

La parole de l'enseignant prime sur celle de l'élève. 85% des enseignants accaparent le discours sur l'œuvre tandis que seul 15% des élèves sont vraiment des acteurs de leur apprentissage. (Sadiqui, 2012, p. 40). C'est ce que confirme l'informateur 5 qui essaie de meubler le silence en classe en faisant le travail à la place des élèves qui sont des récepteurs passifs. Les observations des pratiques effectives convergent vers le même constat. Après avoir établi une comparaison entre les énoncés des enseignants et ceux des élèves, nous avons pu déduire que les interventions des praticiens sont plus longues que celles des apprenants. Autrement dit, nous avons constaté dans certaines classes qu'il y a

très peu d'interactions didactiques et que certains enseignants tiennent un discours monologal sur les œuvres. Un tel fonctionnement dialogique en classe est suffisant pour attirer notre attention sur la passivité des apprenants. Un enseignant affirme à ce sujet que :

L'élève est là, mais sa tête est ailleurs, même quand tu fais lire le passage, ils ne répondent pas aux questions. Tu es censé lire, faire lire, répondre et quand tu veux faire la trace écrite

Enq. : Comment ça se passe en général ?

Inf. 2 : On essaie de dégager les grands axes de lecture et on essaie de les travailler après une première lecture et le style et autre, et une petite synthèse mais tout cela c'est au prof de le faire sauf si tu leur demandes de répondre à des questions à la maison, mais ils ne font pas un travail personnel, soit ils te recopient ça de google, ça ne donne rien. C'est ça le grand problème.

En somme, nous pouvons déduire que la plupart des enseignants n'adhèrent pas à la philosophie du projet. Faisant face à des contraintes institutionnelles et à celles du terrain, ils préfèrent s'en détacher pour répondre aux besoins de leurs apprenants qui sont majoritairement d'ordre linguistique.

7.7.2.4. Conceptions de l'Approche Par Compétences (APC)

Plusieurs chercheurs ont reconnu les mérites de la nouvelle configuration de l'enseignement du français au secondaire qualifiant qui a donné droit de cité à la littérature contrairement aux anciennes réformes. Pour novatrice qu'elle ait été, la nouvelle réforme a été stigmatisée. C'est pour cette raison que nous avons cherché à voir si les enseignants cherchent à la mettre en œuvre ou si elle n'est qu'une approche de façade qui reste lettre morte.

Comme nous l'avons souligné dans les parties précédentes, l'enseignement du français a subi plusieurs réformes qui traduisent les approches sur lesquelles il reposait. Il a accompagné les courants linguistiques et, est ainsi, passé de la grammaire de la phrase à la grammaire du texte. Le français a été fondé au début sur la linguistique structurale qui prônait une systématisation de l'apprentissage de la langue. En effet, « la langue était enseignée en tant qu'entité structurelle abstraction faite des situations d'énonciation et de la communication ».(Belagra, 2008, p. 1141) Pour colmater les brèches de cette approche, une approche fonctionnelle a été mise en place. Elle est basée sur une approche communicative élaborée historiquement pour les adultes, mais cette méthode n'a pas fait ses preuves. Cette dernière a été talonnée par la Pédagogie par Objectifs (PPO) selon laquelle le curriculum est organisé en objectifs atomisés. Cette pédagogie a également

montré ses limites à cause de « l'absence de décroisement interne qu'externe ».(Belagra, 2008, p. 1141)

La PPO repose sur une approche comportementaliste selon laquelle l'élève doit développer des comportements face à des contenus disciplinaires. L'enseignant, dans ce sens, le conditionne à produire ces comportements en fixant des objectifs opérationnels. Les contenus disciplinaires se réduisent par la suite à de petites unités d'enseignement. Un comportement est un ensemble de mouvements que l'on observe chez un élève. Pour les décrire, on recourt à des verbes qui renvoient à leur tour à des objectifs opérationnels.

La PPO consiste en :

- La réduction du contenu disciplinaire et sa séquentialisation en micro-unités ;
- La transmission d'un contenu décontextualisé par l'enseignant à l'élève qui se trouve dans une posture passive vu qu'il restitue le contenu ;
- Les contenus disciplinaires sont identifiés pour eux-mêmes.

La compétence se construit en action et en situation. Une compétence effective est celle qu'un individu développe pour s'adapter aux diverses situations de sa vie quotidienne.

La pédagogie par compétences permet à l'élève d'attribuer un sens à son apprentissage parce qu'elle lui propose des situations qui s'ancrent dans un contexte où il se met en action. Dans l'APC, on traite des situations et on ne développe pas des comportements.(Jonnaert, 2009)

Dès lors, pour remédier aux failles des trois approches précédentes à savoir : la non maîtrise des structures linguistiques de base à cause du montage d'automatismes (approche structurale), l'absence d'une expression spontanée des élèves dans diverses situations de communication à cause des actes de parole (approche communicative) et le tronçonnage du savoir (La pédagogie par objectifs) , l'Approche par Compétences a été mise en place. Cette dernière met l'élève au cœur de son apprentissage et l'amène à acquérir des compétences et non des savoirs. Elle met l'accent sur la notion des compétences qui est indissociable du projet pédagogique, lequel a un double avantage : laisser une marge de manœuvre à l'enseignant et placer les élèves dans des situations d'apprentissage authentiques.

D'après certains interviewés, l'approche par compétences n'est qu'une appellation creuse qui n'a pas de fondement réel. Autrement dit, même si la littérature permet de « réfléchir dans le bon sens » (inf. 3), « appréhender le monde avec plus d'ouverture » (inf. 7), « [...] faire acquérir à l'élève des compétences langagières, rédactionnelles et l'aider également à développer son imagination et son esprit critique » (inf. 6) ; on ne peut réellement parler de compétences :

Je vais mentir si je vous dirai que je travaille avec l'approche par compétences, ça veut dire dans les apparences on travaille par compétences mais quand on est sur le terrain on oublie complètement ce qu'il y a sur la fiche pédagogique, il y a la compétence mais ça reste une trace écrite. Une fois en classe, on est confronté à une réalité chaque jour plus affreuse que d'autres. A part les Sciences maths, ils te disent qu'est-ce qu'on va faire avec cette littérature. (Inf.5)

L'absence de cette approche sur le terrain est confirmée par un autre informateur :

Enq : si je vous demande votre avis sur l'approche par compétences, est-ce que c'est une approche que vous adoptez et est-ce que vous pensez que la littérature permet d'acquérir des compétences ?

Inf. 2 : Bein oui, mais il faut résoudre le mal à sa source, c'est le primaire, nous on reçoit des énergumènes qui écrivent tout sauf du français, comment parler de compétences ? On fait avec, on essaie de colmater, de patauger. L'exemple que tu as vu tout à l'heure, ils sont adorables, mais les autres c'est incroyable. Même quand j'accorde une seconde chance aux élèves, ils n'écrivent rien. Les élèves n'ont pas de bagage, alors comment parler de compétences, il faut revoir les méthodes au primaire. Sur les papiers et autre, on doit faire ceci, mais dans la réalité on ne fait rien. C'est nous qui payons les pots cassés.

Si certains considèrent que l'approche par compétences n'est pas mise en œuvre dans la réalité, d'autres estiment qu'elle existe et qu'elle instrumentalise l'enseignement de la littérature. En d'autres mots, c'est une approche techniciste :

Ce qui m'agace dans la dite APC ; c'est la technicité outrée qui fait disparaître une sorte de « spiritualité esthétique » que respire un texte littéraire. Du côté de l'élève, on lui apprend à être « technicien de texte » en passant à côté de la littérarité. On ne peut pas lui proposer des tâches. Et si on le fait, la plupart du temps elles sont fermées. C'est dommage, car on essaie de tout décliner en termes de « compétences ». Cela peut bien marcher dans les formations professionnelles, ou scientifiques, mais pas littéraires. La littérature serait, à mon sens, cette belle princesse, d'une magnificence inégalable, qui veut se défaire des chaînes des codes pour vivre l'amour du contact sans *a priori* . (Inf.4)

Il apparaît donc que les pratiques didactiques s'inscrivent en faux contre l'esprit ambitieux des *Orientations Pédagogiques*. Elles préconisent le technicisme. Les enseignants proposent rarement des tâches. Ils n'exhortent pas leurs élèves à réfléchir sur

le sens de ces dernières. Ce qui ne va pas de pair avec la conception de l'Approche par Compétences où la tâche-problème occupe une place primordiale et se veut signifiante. En effet, selon Dufays(s. d.), la tâche-problème revêt cinq caractéristiques :

- Globale : elle porte sur un discours complet ;
- Complexe : elle mobilise plusieurs types de savoir ;
- Signifiante : elle comporte trois dimensions : épistémique, fonctionnel et identitaire ;
- Elle doit favoriser le transfert des connaissances antérieures ;
- Elle doit être inédite dans le sens où elle ne doit pas trop s'éloigner des tâches précédentes.

Comme le souligne notre enquête, la plupart des tâches sont fermées. Si nous nous appuyons sur le canevas de l'épreuve normalisée, nous nous apercevons que les *Orientations Pédagogiques* préconisent des tâches de lecture fermées. Il s'agit des questionnaires de compréhension et d'analyse qui portent sur un ensemble de compétences. Ces derniers sont conformes à quelques caractéristiques de la tâche. En effet, un questionnaire est une tâche globale puisqu'elle porte sur un extrait d'une œuvre. Elle peut être signifiante si l'élève perçoit la valeur du texte littéraire, c'est-à-dire comprend les idées qu'il véhicule (dimension épistémique) et, partant, sait répondre aux questions (dimension identitaire : l'apprenant sait identifier les résultats de la tâche, cela est un facteur de motivation pour lui). Le questionnaire peut favoriser le transfert des connaissances antérieures dans la mesure où il propose à l'élève des manières de questionner d'autres textes similaires auxquelles ils se confronteront, mais ce n'est pas toujours le cas. Les observations de classe corroborent notre idée. Elles sont conformes aux dires des enseignants notamment de l'informateur 5.

Nous en déduisons, de surcroît, que les questions orales posées par les enseignantes ne sont pas conformes aux caractéristiques de la tâche. Le décalage que nous avons identifié est imputable à la nature de la tâche même qui est fermée. La plupart des questions consistent en un relevé fastidieux d'indices stylistiques ou de repérage d'informations qui ne renvoient pas aux critères de la complexité (mobilisation de savoir, savoir-faire et savoir-être), de la signification et du transfert des connaissances. Dans cette optique, nous souscrivons à l'opinion de Dufays (s. d., p. 4) selon laquelle :

Les tâches fermées consistent le plus souvent dans des métatextes contraints : réponses à des questions, fiches de lecture... Dans ce cas, l'évaluation vise à contrôler la compréhension d'une diversité d'aspects

du texte, mais comme elle ne permet que de vérifier la conformité à des réponses attendues, elle privilégie le repérage d'informations partielles au détriment des processus complexes.

Le questionnaire, donc, traduit le souci de l'enseignant d'obtenir des réponses communes, de standardiser la compréhension et renvoie à sa propre compréhension du texte. La compréhension se réduit à un jeu d'identification de figures de style, de repérage de mots qui est clairement perceptible dans le verbe « relever », lequel occupe une place prépondérante dans les questionnaires que nous avons examinés à tel enseignant que nous pouvons l'assimiler à un leitmotiv. Nous avons, dans ce sens, demandé aux enseignants la démarche de lecture qu'ils adoptent en classe et certains ont affirmé qu'ils adoptent l'approche linéaire où les marques du technicisme sont très saillantes :

Inf. 5 : La majorité du temps, pour les littéraires c'est l'approche linéaire parce qu'elle facilite la compréhension du texte, parce que si je fais l'approche globale, les élèves seront dans le flou [...]

Enq. Dans chaque séance, vous avez recours à la méthode linéaire, est-ce que vous n'avez pas recours à la lecture méthodique ? Comment ça se passe au juste ?

Inf. 5 : La lecture méthodique non sinon je vais mentir. Sur la fiche pédagogique, elle est là mais sur le terrain non à part PC et SC maths [...] Chaque fois qu'il y a un texte, on relève qui parle, les indices de l'énonciation, quels sont les personnages, de quoi ils parlent. Les élèves confondent entre les personnages qui parlent et ceux qui participent au déroulement du récit.

Les affirmations de l'enseignant laissent voir la logique formaliste qui sous-tend la conception des questions orales au cours de la séance de lecture. En effet, à côté des données déclaratives des enseignants, les observations des pratiques effectives nous ont permis d'identifier quatre catégories de questions de compréhension :

- Mémorisation de connaissances déclaratives ;
- Repérage d'indices ayant séparément trait au sens et à la forme ;
- Présentation du jugement personnel ;
- Identification de la substantifique moelle du texte ou interprétation.

C'est la deuxième catégorie de questions qui prend le dessus sur les autres. Ce qui nous amène à déduire que les tâches de lecture ne relèvent aucunement de la complexité. Un tel choix didactique peut trouver son explication dans la prise en considération du niveau linguistique des élèves et dans la volonté d'optimiser leur chance d'obtenir des scores satisfaisants pour éviter d'être pénalisés lors du normalisé. D'où d'ailleurs le choix des tâches fermées qui sont salvatrices et rassurantes aussi bien pour l'élève que pour

l'enseignant qui cherche des réponses attendues. Cependant, elles ne favorisent pas le développement des compétences en lecture. Les tâches fermées sont jugées moins ardues que les tâches ouvertes qui sont pénalisantes pour les élèves les moins performants. Dufays corrobore notre idée (Dufays, s. d., p. 4) :

Les tâches ouvertes, à l'inverse, incluent des métatextes « libres » (commentaire composé, note critique...) et des hypertextes « créatifs » (imitations, transpositions...). Centrées sur une compréhension globale, elles sont souvent davantage perçues comme significatives et contrôlables par l'élève. Elles sont surtout davantage propices à la métacognition, à la lecture plurielle et aux postures alternées d'une lecture « littéraire » (Dufays, Gemenne&Ledur, 2005), ainsi qu'à une évaluation nuancée. Leur limite est qu'elles ne permettent pas de savoir si l'élève a compris ce dont il ne parle pas et que, par leur complexité, elles pénalisent les élèves les plus faibles tout en requérant une évaluation plus lourde pour l'enseignant.

Les tâches ouvertes qui sont rarement proposées par les enseignants du secondaire qualifiant vu les déficiences linguistiques des élèves, sont complexes dans le sens où leur réalisation requiert des savoirs et des savoir-faire linguistiques et méthodologiques. Par exemple, pour faire un commentaire composé, il est indispensable de s'imprégner de sa méthodologie. Autrement dit, il convient de comprendre que ce n'est pas un exercice de juxtaposition des idées, mais c'est un travail de décomposition, de décortication du texte qui débouche sur une opération d'agencement des idées et des formes du texte donnant lieu à une recomposition structurée du sens. Toutefois, il ne suffit pas de connaître la méthodologie. Il est nécessaire de disposer d'un bagage linguistique pour savoir énoncer clairement les idées retenues. Le commentaire composé est le creuset de plusieurs types de savoirs : les savoirs proprement dits (connaissances du texte, de son auteur, de son mouvement), savoir-faire méthodologique et linguistique (compétence d'analyse, de synthèse, maîtrise de la langue) ; La réalisation de cette tâche ouverte s'avère, donc, malaisée étant donné qu'elle sollicite l'intervention de l'élève sur plusieurs fronts. Aussi, réussir cet exercice est largement tributaire d'un entraînement longitudinal.

Nous tenons à préciser que nous entendons dire par complexité des tâches, le fait de mobiliser plusieurs ressources pour aboutir à un résultat. Ces dernières ne se construisent pas en un tour de main, mais elles sont le fruit d'un travail qui s'étend sur plusieurs années qui consiste en un va-et-vient pondéré entre assimilation et accommodation (Piaget, 1975). Elles doivent être mises à l'épreuve dans plusieurs contextes et dans des situations différentes et non inédites. En effet, l'idée de la complexité inédite que prônent les adeptes de l'Approche Par Compétences n'est qu'un leurre

pédagogique qui nous induit en erreur dans la mesure où il laisse voir une pédagogie de l'extrême et de l'handicap. Tout se passe comme si l'apprentissage devenait un piège, un obstacle que seuls les bons élèves peuvent surmonter. « La complexité inédite » a été, en effet, battue en brèche par des chercheurs qui ont dégagé son caractère illusoire dans l'enseignement-apprentissage. Les critiques de Michel Crahay (2009) sont intéressantes à ce sujet :

Selon ce chercheur, la complexité inédite comme exigence de l'APC n'est pas légitime pour diverses raisons :

La maîtrise des situations coutumières/régulières/attendues a pour but d'éviter les zones d'incertitude, d'insécurité, l'aléatoire et l'accidentel dans l'exécution des tâches ». [Elle est incontournable dans l'expertise] : « une intervention chirurgicale est affaire délicate et le patient a intérêt à ce que les actes du chirurgien soient aussi automatisés et routinisés que possible. De même, le voyageur a gagné en sécurité avec la standardisation de l'activité de pilotage des avions. Certes, le chirurgien comme le pilote d'avion doivent d'abord apprendre à gérer les situations régulières. L'un n'est pas moins nécessaire que l'autre. (2006, p. 102)

La gestion des crises permet à l'individu d'acquérir des techniques et des savoir-faire qu'il adopterait face à de nouvelles situations, c'est dans l'expérience que nous apprenons. D'ailleurs, dans le monde de l'entreprise nous n'attendons pas de tous les employés de gérer la crise, de faire face à l'inopiné et à l'accidentel qui peuvent être très déstabilisants. Les responsables créent un poste de *crisis manager*, qui à force d'être en butte à des situations, apprend des procédures et apprend à les adapter en fonction du problème qui entrave son chemin. Son expertise n'est pas le fruit de l'inédit, mais elle est le résultat d'un ensemble de situations qui se présentent sous différents jours, et d'une mobilisation de plusieurs opérations standardisées qu'il active au moment opportun :

Le *crisis manager* construit un savoir-faire d'expérience par lequel il se dote d'une classification des crises ainsi que d'un répertoire de procédures adaptées. Bref, au fur et à mesure que le *crisis manager* acquiert de l'expertise, la notion de crise se dissout progressivement. Pareil processus est au cœur même du développement de l'expertise : plus celle-ci s'amplifie et plus la part des impondérables se réduit (2006, p. 102)

La complexité inédite préconisée par l'évaluation des compétences n'est pas un gage d'authenticité, car qu'un enseignant choisisse une situation inédite/exceptionnelle pour des fins d'évaluation certificative, il tendrait des pièges à ses élèves en leur proposant des situations qui sont loin de leur réalité familière, ce qui porterait préjudice à l'authenticité même de l'évaluation. En érigeant la complexité inédite comme modèle,

l'APC prive l'élève du droit à l'erreur. Pour résoudre une situation-problème inédite, l'élève doit maîtriser six procédures. S'il en manque une, il est considéré comme moins compétent que les autres. Il risque de commettre des erreurs fatidiques. Il peut pâtir d'une surcharge cognitive qui entrave même le processus d'apprentissage et débouche sur un échec cuisant.

Par ailleurs, selon Crahay, l'APC par sa fameuse complexité inédite accentuerait plus l'échec scolaire puisqu'elle finirait par imposer aux élèves un niveau élevé d'exigences. Elle creuserait le fossé entre les bons et les mauvais élèves, puisque seraient jugés incompetents ceux qui sont moins bons que leurs homologues. Au lieu de remédier aux problèmes de l'échec, l'APC par son fameux caractère « inédit » remuerait le couteau dans la plaie.

Crahay reconnaît certains mérites de l'APC parmi lesquels, son esprit qui est novateur parce qu'il a pour objectif de conforter le rôle de l'école à outiller les élèves de savoirs qui leur soient profitables dans leur vie active, des savoirs qui ne soient pas mis en instance puis tombent dans les oubliettes et se dissolvent.

L'esprit novateur de l'APC réside dans la primauté accordée à la mobilisation des connaissances, c'est-à-dire au recours à un ensemble d'opérations mentales. Par ailleurs, la compétence revêt une portée intégrative dont le but est de réduire le hiatus entre savoirs et savoirs dans l'action ; un savoir qui n'est pas exploité reste lettre morte.

Toutefois, Crahay pense que l'APC apporte des solutions bancales à la question de la résolution des tâches en situation à partir de la mobilisation d'une armada de ressources cognitives. L'idée de la mobilisation d'un ensemble de connaissances est pour lui un leurre pédagogique.

En outre, l'APC est une pédagogie de l'extrême. Elle « véhicule un modèle de l'expertise qui, à travers l'exigence de la complexité inédite, érige en fonctionnement normal le traitement des situations de crise » (2006, p. 101) De ce fait, Crahay souligne qu'à l'école ou dans notre vie ordinaire, on n'est presque jamais confrontés à une situation exceptionnelle ou inédite. Certes, toutes les situations ne sont pas identiques, mais elles varient et ne sont pas inédites.

Bref, il nous semble que l'approche par compétences est loin d'être prise en considération et appliquée par les enseignants étant donné qu'elle ne concorde pas avec la nature du terrain et les difficultés que les praticiens rencontrent dans leur quotidien.

7.7.2.5. Œuvres intégrales ou manuel scolaire ?

Il va sans dire que la prescription des œuvres littéraires a pour but de supplanter le manuel unique pour laisser une marge de manœuvre aux enseignants qui reprochaient au ministère de manquer de liberté professionnelle. Ainsi, dans le cadre de la nouvelle réforme, ces derniers ne sont pas contraints de recourir à un manuel pour dispenser le cours de français aux élèves. Il leur incombe de concevoir un projet pédagogique à partir des œuvres. En tant que support didactique, le manuel n'est pas un outil de travail ni en classe, ni en dehors de la classe.

En amont et au cours de notre recherche empirique, nous avons constaté que les discours sur l'enseignement du français au lycée sont alarmistes, et cela non seulement en raison de l'argument diffus de la faiblesse du niveau des élèves, mais aussi du programme en tant que tel qui constitue une contrainte pour la réalisation des objectifs d'enseignement-apprentissage. C'est pour cette raison que nous avons supposé que le retour au manuel scolaire permettrait aux praticiens de remédier aux difficultés qu'ils rencontrent au quotidien et de donner un nouveau souffle à l'enseignement du français en travaillant sur une palette diversifiée de textes. Pour vérifier notre hypothèse de départ, nous avons posé aux enseignants deux questions dans le volet consacré aux représentations de la littérature enseignée. L'une se rapporte à l'usage des profils d'analyse ou les manuels qui proposent des extraits ou des groupements thématiques liés aux œuvres avec des lectures méthodiques et des exercices portant sur d'autres activités (Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi sont-ils importants ?). L'autre a trait au souhait des enseignants de travailler avec un manuel au lieu de construire leur propre projet pédagogique (Aimeriez-vous travailler avec un manuel scolaire avec les élèves ou vous voulez vous en passer ? Quel est son intérêt pour les élèves ?)

La quasi-totalité des interviewés ont affirmé qu'ils ont recours aux manuels d'analyse proposés par certaines éditions vu qu'ils constituent des repères qui aident à structurer leur intervention didactique et à choisir les extraits-clés :

Ah oui vous parlez des livres de poche de couleur jaune ! En effet, je m'en sers pour faire un peu le tour de la question et voir comment l'œuvre y a été étudiée. Mais je ne me limite pas au profil. Pour la deuxième question, je trouve que c'est important d'y recourir ne serait-ce que la figure d'autorité qu'ils incarnent. Ils sont finalement des repères, des œuvres produites par des groupes de réflexion. (Inf. 1)

D'autres par contre optent pour la liberté, ils préfèrent eux-mêmes les extraits qui répondent aux attentes de leurs élèves. Il est à noter cependant que les manuels d'analyse ou les profils proposés surtout par des éditions marocaines contiennent des analyses toutes faites que les enseignants peuvent reprendre à l'identique en classe. C'est ce que d'ailleurs nous avons remarqué lors des observations. En effet, une enseignante a repris à la lettre les axes de lecture d'un chapitre du roman de Victor Hugo *Le dernier jour d'un condamné*. Cela dit, les profils sont une épée à double tranchant. L'usage de ces derniers est périlleux aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Pour les premiers, il favorise leur passivité. Pour les deuxièmes, il influe sur leur autonomie. Ayant pour finalité de départ de fournir des repères de lecture pour les élèves, les aider à mieux comprendre l'œuvre en mettant à leur disposition des informations sur l'auteur, le mouvement auquel il appartient, et en leur proposant une panoplie de textes avec des questions de compréhension, les profils ont des dérives pédagogiques. En effet, ils peuvent conforter la léthargie et l'inappétence à la lecture de certains élèves qui se contentent des résumés sans prendre la peine de lire. Ce type de documents encourage la facilité que cherchent certains élèves en se livrant à du « copier-coller » inconvenant. Par ailleurs, il se transforme à un memento schématique qui place l'enseignement de la littérature sous l'égide de la transmission. En effet, la lecture se réduit à un acte de consommation ; la littérature est un prêt-à-consommer, un contenu à ingurgiter pour régurgiter sans appréhender ses enjeux.

Dans cette optique, Sadiqui fait le procès du manuel en le considérant un carcan où sont écroués l'enseignant et l'élève. Dans son enquête auprès de 60 futurs enseignants sur l'enseignement des œuvres, la chercheuse a constaté que 32% des enseignants s'en servent constamment.

En effet, c'est un objet d'enseignement-apprentissage qui traduit les choix didactiques et pédagogiques de l'institution et favorise la passivité aussi bien de l'élève que de l'enseignant. C'est « un produit rassurant », « un médiateur de savoir », un « réservoir d'exercices » et « un document de référence [...] qui propose des modèles de progression et des démarches d'apprentissage ».(Sadiqui, 2009, p. 2)

Le manuel met les deux pôles du contrat didactique dans une posture passive parce qu'il délimite le contenu du savoir à enseigner mettant ainsi en œuvre une pédagogie du contenu. En explicitant de façon rigoureuse le déroulement de la séance, il restreint la liberté de l'enseignant et ses capacités d'innovation.

Contrairement à Sadiqui qui souligne ses effets négatifs, les enseignants ne manquent pas de vanter ses mérites. Il offre selon eux plusieurs avantages au rebours des

œuvres intégrales comme sa maniabilité méthodique : « On n'en a pas et j'aimerais bien en avoir à côté des œuvres. L'intérêt réside dans sa maniabilité, un manuel ça s'utilise beaucoup plus méthodiquement que l'extrait » (inf.1)

Dans la même veine, un autre enseignant affirme qu'il permet de répondre aux différents goûts : « Un manuel permettrait plus de diversité au niveau des textes littéraires. Cela aurait le mérite de capter l'attention des élèves qui, disons-le, n'ont pas toujours les mêmes intérêts littéraires » (inf.7)

L'idée de la diversité est fortement présente dans le discours des enseignants parce qu'elle offre des avantages considérables. En effet, elle garantit plus de concentration et de compréhension. Ces deux atouts rejoignent l'idée de la maniabilité évoquée par le premier informateur. Par ailleurs, c'est un gage de motivation pour l'élève :

Je préfère le manuel parce que dans mes premières années, j'ai travaillé avec le manuel et les élèves ne sont ... ça veut dire comment je vais dire, ils ne sont pas ennuyés, ils n'ont pas les idées dispersées, ils se concentrent sur le texte. Quand on leur donne une œuvre, on leur pose une question sur le texte, ils vont la chercher ailleurs. Ils n'arrivent pas à comprendre que le fait de poser une question en ce qui concerne un texte, c'est une question sur le texte, ils répondent à travers l'œuvre soit avant soit après. Et ça va être des textes divers, chaque fois qui est l'auteur, ils auront l'occasion de connaître d'autres auteurs. Quand on a des textes divers, ça leur permet au moins de quand on leur pose la question, allez-y relevez la source, donnez-moi le titre, au moins les élèves qui s'intéressent connaîtront d'autres œuvres et bien sûr des BD, des images, une diversité de supports pas se concentrer uniquement sur une œuvre pendant trois mois. Le manuel est un éventail de textes, des images, la BD ils ne la connaissent pas. Avec le manuel, deux pages de BD, c'est intéressant, un spot publicitaire... (inf.5)

Nous constatons que cet enseignant s'oppose à l'enseignement des œuvres intégrales qui est non seulement ennuyant, mais chronophage. C'est pour cette raison qu'il préconise le recours au manuel qui évite aux élèves d'avoir les idées éparpillées. La focalisation sur un seul passage accroîtrait leur niveau de compréhension et leur permettrait de s'y investir plus. A notre avis, si les élèves ont les idées dispersées et sont incapables de comprendre une œuvre, c'est parce qu'ils ne lisent pas intégralement les œuvres. A défaut d'une lecture complète de ces dernières, ils ne sauraient ni en avoir une vision globale, ni être capables de faire la situation du passage : tâche qu'on leur propose lors de l'examen régional. Par ailleurs, ce qui ressort des propos de cet enseignant, c'est qu'il faut non seulement proposer des textes littéraires, mais aussi s'ouvrir sur d'autres genres. La diversification des supports et des textes est également soulignée par un autre enseignant qui recommande la prescription de textes scientifiques pour les élèves scientifiques pour

qu'ils développent leur vocabulaire. En outre, il préconise le retour aux leçons de grammaire pour aider les élèves à combler leurs lacunes :

Il faut que ce soit des textes de vulgarisation, scientifiques pour les scientifiques et plus au moins littéraires pour les autres et un manuel scolaire parce qu'autrefois il y avait des œuvres en plus des manuels scolaires. Il y avait ce qu'on appelle la lecture suivie. Il y avait des extraits d'*Antigone* dans les manuels scolaires. La lecture suivie qu'on fait chez soi et qu'on reprenait en classe. Les élèves lisent certains extraits des œuvres et des fois quand c'est pas très long on pouvait lire l'œuvre intégrale. A l'époque il y avait *Aladin et la lampe merveilleuse*, il y avait *Le fils du pauvre* de Mouloud Feraoun, mais il y avait à côté un manuel scolaire qui était le support de base et il y avait de vraies leçons de grammaire comme concordance de temps, orthographe, homonymes, maintenant on a plus le temps de faire ça. (Inf. 2)

Les discours des enseignants mettent en évidence l'importance du manuel scolaire dans leurs pratiques didactiques. Malgré les critiques qui lui ont été adressées par les chercheurs, il s'avère important pour la structuration de l'intervention didactique des enseignants et remplit une fonction d'aide pour les élèves. Contrairement à Sadiqui, nous estimons que les manuels scolaires et les manuels d'analyse ne sont pas tout à fait préjudiciables aux compétences des élèves. Notre analyse d'un manuel d'étude des œuvres instituées au programme de la première année baccalauréat nous a permis d'aboutir à cette conclusion et de corroborer les avis des enseignants.

Le manuel consulté offre aux élèves toutes les informations nécessaires pour comprendre les œuvres, les situer dans leur contexte de production et pour s'entraîner à l'examen en répondant aux questionnaires qui sont accompagnés d'axes de lecture. Les élèves peuvent également effectuer des activités de langue et de grammaire. Le manuel « Lire facilement mes œuvres » (*Lire facilement mes œuvres, 1ère année du cycle du Baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant (toutes séries)*, 2006) propose des groupements de texte ainsi que des textes hors programme qui correspondent à la thématique des œuvres. Il est composé de deux grandes parties : la première comprend des modules qui correspondent aux œuvres à étudier à savoir « étudier une autobiographie », « étudier un roman de science-fiction », « étudier un roman à thèse » et « étudier une tragédie moderne ». Quant à la deuxième partie, elle est scindée en deux sous parties ; la première est réservée à des cours théoriques sur des notions linguistiques et stylistiques qui sont accompagnées d'exercices de réinvestissement. La deuxième est dédiée à l'analyse de chacune des œuvres prescrites. Ainsi, la charpente de cette dernière est identique pour toutes les œuvres hormis quelques particularités qui sont inhérentes au contenu de chacune

d'entre elles. Cette structure itérative est lisible au niveau macro où l'on remarque une juxtaposition verticale des éléments à étudier et/ou retenir qui sont essentiellement la biographie de l'auteur, les personnages, le schéma actantiel, le schéma narratif, le résumé de l'œuvre, les questions-réponses pour comprendre l'œuvre et l'analyse d'extraits, sans oublier les modèles d'examens. Cette structure répétitive facilite le repérage des informations et familiarise l'élève ou l'enseignant avec la logique didactique qui sous-tend la configuration du livre.

Conçu conformément au programme du ministère de l'Education Nationale, ce manuel interprète le contenu du curriculum et le transpose didactiquement. Nathalie Denizot, dans cette même veine, estime que le manuel est un espace topographique et métaphorique qui relève des recommandations :

Les manuels appartiennent à l'espace des recommandations qui, s'il est distinct de celui des prescriptions (auquel appartiennent les textes officiels, par exemple), l'est tout autant celui des pratiques. Outils d'enseignement et d'apprentissage, les manuels sont des discours intermédiaires qui proposent des interprétations des programmes.(Denizot, 2015, p. 41).

Il est notable que « Lire facilement mes œuvres » peut constituer un gage de réussite pour l'élève marocain dans la mesure où il est caractérisé par une exhaustivité qui répond à ses besoins. En s'adonnant aux exercices, il peut optimiser ses chances de réussite à l'examen régional. S'étant demandé si on pouvait toujours traiter les problématiques du manuel et s'il pouvait constituer un terrain de recherches pérenne vu les contradictions qu'il cristallise et les débats qu'il a déclenchés, Verdhelan le pense comme un « discours de scolarisation »(2002). Il est le vecteur d'un contenu disciplinaire qui favorise l'apprentissage et facilite la tâche d'enseignement. Il favorise l'intégration de l'apprenant dans le monde scolaire dans la mesure où ce dernier tente d'y trouver des repères pour apprendre en réalisant les exercices. Parmi les discours spécifiques du manuel figurent les formes discursives qui le jalonnent. En nous appuyant sur l'analyse de Verdhelan, nous avons pu en étudier quelques-unes dans « Lire facilement mes œuvres ». Dès lors, nous avons pu identifier la présence de formes iconographiques qui concordent avec les recommandations liées à l'activité de lecture qui insistent non seulement sur le déchiffrement et l'interprétation du code graphique, qui est le texte, mais aussi sur le code iconique, et ce, en vue de sensibiliser les élèves à la lecture de l'image. Il est notable que les images revêtent la forme de première page de couverture qui n'est pas sans rappeler l'étape préliminaire de la lecture méthodique où les apprenants sont invités à formuler des

hypothèses sur l'œuvre à partir des éléments paratextuels et de l'image qui apparaît sur la première page de couverture. D'autres images accompagnent des activités de production orale ou écrite et remplissent une fonction d'illustration. Bref, les images ne sont pas légion. Ce qui est favorable à l'apprentissage étant donné qu'une pléthore d'images et d'icônes ne présenterait aucun intérêt didactique et rendrait l'apprenant contraint à fournir beaucoup d'efforts pour déchiffrer plusieurs codes qui ne deviennent plus attrayants. Par ailleurs, le manuel regorge d'une autre forme discursive à savoir, les tableaux, les encadrés et les résumés. Ces derniers remplissent les fonctions suivantes :

- Présentation des documents comme les extraits-clés ;
- Repérage des informations ;
- Substitution à l'exercice à trous ;
- Classement des notions linguistiques (les registres, les figures de style...)
- Complétude : apporter un complément d'informations ;
- Vérification de la compréhension ;
- Aide à la découverte ;
- Aide à l'évaluation.

Le manuel que nous avons analysé, n'est pas destiné en particulier à l'enseignant ou à l'élève, mais son intitulé « Lire facilement mes œuvres » laisse entendre qu'il est destiné à l'apprenant étant donné que l'adjectif possessif « mes » renvoie à ce dernier implicitement. Si nous essayons de nous appuyer sur les travaux théoriques que Gerard et de Rogiers ont élaborés au sujet des manuels, nous nous apercevons que « Lire mes œuvres facilement » est un manuel fermé et ouvert à la fois, et ce, tant pour l'élève que pour l'enseignant. D'une part, il se suffit à lui-même et contient tout ce qu'il faut pour apprendre : méthode, exercice, informations, extraits-clés, modèles d'examen. Donc, il permet à l'élève de travailler en toute autonomie pour préparer l'examen puisqu'il met quasiment tout à sa disposition. D'autre part, nous pouvons le considérer comme ouvert dans la mesure où au niveau de certaines activités comme l'oral ou la langue, il accorde une marge de liberté à l'apprenant, lui laisse de la place pour compléter des infos ou apporter ses propres réflexions. L'élève, dans certaines situations, dispose de certaines indications pour effectuer des tâches, où il doit mobiliser son savoir et son savoir-faire. Ce qui nous fait penser à l'Approche par Compétences (APC) sur laquelle repose la conception d'enseignement-apprentissage du français aussi bien au lycée que dans les

autres cycles. Donnons à titre d'illustration l'exemple d'une activité de production écrite. Il s'agit, en effet, d'une écriture d'invention autour de l'autobiographie. La consigne est la suivante : « A partir des indications biographiques fournies par le document, faites parler l'artiste elle-même pour produire une autobiographie ». Dans cet exercice, l'élève s'appuie sur un document authentique, à savoir une rubrique dans un magazine hebdomadaire « Telquel » qui se présente sous la forme d'un interrogatoire avec une célébrité, pour produire une autobiographie.

Maintenant, si nous nous penchons sur les rôles que joue notre manuel vis-à-vis des élèves, nous constaterons qu'il remplit les fonctions suivantes :

- La transmission des connaissances : « Lire facilement mes œuvres » est un vecteur de connaissances qui sont investies par l'élève et mises en pratique dans un contexte d'apprentissage et d'autoévaluation (préparation à l'examen régional). Acquérir des connaissances pour l'élève, c'est être capable d'avoir un savoir-redire. C'est l'objet d'apprentissage qui prime dans cette fonction traditionnelle du manuel à savoir les notions linguistiques et littéraires, les informations sur les auteurs, le courant dans lequel ils s'inscrivent, etc, ... Le manuel, dans ce sens, « [joue] un rôle de cadre de référence permettant en interaction avec d'autres cadres, la construction par l'élève de repères stables et bien ancrés » ;(Gerard & Roegiers, 2009, p. 91)
- Le développement des capacités et des compétences : Le manuel analysé vise le développement des savoir-faire. Il aide à développer des stratégies d'apprentissage, des postures et des habitudes de travail, et ce, à travers les exercices de réinvestissement. Il est à remarquer que Gerard et Rogiers soulignent qu'il y a des frontières mouvantes entre capacité et compétence. La compétence est le pouvoir d'un individu de mobiliser un ensemble de ressources pour faire face à une famille de situations-problèmes. La compétence est la capacité, qui est une sorte d'activité, c'est une aptitude qui s'exerce sur les contenus comme le fait de comparer, de classer des contenus ;

- La consolidation des acquis : c'est une fonction traditionnelle du manuel. Elle consiste à stabiliser les connaissances acquises à travers les exercices ;
- L'évaluation des acquis : « Lire facilement mes œuvres » propose des évaluations formatives pour aider l'apprenant à s'auto-évaluer et à examiner sa progression en pointant du doigt les difficultés qu'il est susceptible de rencontrer. Il lui propose par ailleurs des corrigés.

Vis-à-vis de l'enseignant, nous pensons que le manuel remplit trois fonctions :

- Fonction d'information scientifique et générale : le manuel est une source d'informations pour l'enseignant qui peut lui apporter des compléments, des séquences pour l'aider à mieux maîtriser un savoir.

Nous avons remarqué lors de notre pré-enquête que bon nombre d'enseignants ont recours à « Lire facilement mes œuvres » et à d'autres documents de référence qui lui sont identiques. Ils tirent les extraits à faire lire à leurs élèves dans le cadre de la lecture méthodique et prennent intégralement le contenu des analyses des extraits proposées par le manuel sans pour autant fournir leur propre synthèse ou reformuler ce qu'ils ont copié. Le manuel, dans cette optique, a des effets pervers sur l'innovation didactique des enseignants qui proposent les mêmes extraits-clés du manuel avec leurs analyses. Certes, nous leur faisons grief de tomber dans les rets du « plagiat » en s'enfermant dans le carcan du manuel et en ne déployant pas des efforts pour fournir leur analyse en concertation avec les élèves (même si celle-ci reste discutable), toutefois nous ne leur imputons pas toute la responsabilité. Nous estimons, d'un côté, que cette dernière est imputable à l'institution scolaire qui autorise l'édition et la diffusion de ce genre de documents. D'autre part, nous pensons que l'absence de renouvellement de corpus et l'absence de liberté des enseignants dans le choix de leurs textes expliquent leur passivité. En effet, même s'ils essayent de sélectionner chaque année des textes sur lesquels ils n'ont jamais travaillé, ils sont susceptibles d'achopper sur deux problèmes : ils ne peuvent faire l'impasse sur certains textes dont les enjeux sont inéluctables et inépuisables, et donc, ils les proposent chaque année. Ou, en essayant de louvoyer devant le programme, ils finissent en fin de compte par choisir les mêmes textes et à ressasser leur contenu vu qu'ils sont tenus sous la coupe des contraintes institutionnelles (cahier des charges à terminer pendant un temps restreint).

- Fonction de formation pédagogique : il lui permet de développer ses pratiques pédagogiques en lui suggérant des pistes de travail : « Les activités qu’il suscite, le type de documents et d’indications pour les exploiter qu’il contient, les formes d’évaluation qu’il propose [...] peuvent amener l’enseignant à mieux tenir compte des possibilités des élèves » (Gerard & Roegiers, 2009, p. 91) ;
- Fonction d’aide à l’évaluation des acquis.

En somme, nous pouvons déduire que le manuel que nous avons analysé présente beaucoup d’avantages surtout pour les élèves qui peuvent s’en servir pour se préparer à l’examen régional. Toutefois, notons que c’est une épée à double tranchant qui peut porter préjudice à l’autonomie de l’élève. Comme nous l’avons expliqué ci-dessus, le recours à ce document de référence facilite l’apprentissage à l’élève, mais favorise en partie sa passivité dans la mesure où il devient dépendant de son contenu et cherche de plus en plus la facilité. Aussi, ne lit-il pas les œuvres. Notons également que « Lire facilement mes œuvres » n’est pas un manuel au sens classique et consensuel du terme dans le sens où il est institué par le ministère de tutelle, mais il se présente comme un outil d’aide essentiellement pour l’élève à utiliser avec beaucoup de vigilance. D’où l’intervention nécessaire de l’enseignant. Avant de passer au volet suivant, nous nous proposons de récapituler les fonctions du manuel analysé relatives à l’enseignant et à l’élève⁴⁶ :

Tableau 21: Les fonctions du manuel étudié pour l’enseignant et l’élève

Les fonctions							
	Implanta tion du curriculu m	Aide à l’apprenti ssage	Aide à l’évalua tion des acquis	Aide à l’accompa gnement des élèves	Formati on pédagog ique	Consolid ation des acquis	Source de connaiss ances
Elève	X	X	X			x	x
Enseig nant	X		X	X	X		x

⁴⁶ Nous tenons à préciser que l’enseignant peut et doit faire preuve d’innovation pédagogique en proposant des documents de travail et en fournissant sa propre démarche d’analyse tout en restant conforme aux Orientations Pédagogiques et tout en sollicitant la coopération des élèves qui doivent être placés au cœur de l’action pédagogique.

7.7.2.6. Qu'est-ce qu'un bon cours de français ?

Nous avons demandé aux enseignants comment ils se représentent le cours de français pour voir s'ils le conçoivent en tant qu'espace où ils participent à construire un rapport favorable à la lecture. Ainsi, les réponses de certains professeurs vont dans ce sens. L'informateur 7 affirme qu'un bon cours de français donnerait envie de lire tandis que l'informateur 4 avance que « un bon cours de français est un cours vivant, qui permet aux élèves, comme aux enseignants de voyager ensemble vers un univers esthétique et socio-culturel différent du nôtre ». Cet enseignant perçoit la classe de français comme un lieu de découverte d'une autre culture. Cela rejoint d'ailleurs la représentation qu'il se fait de la littérature et les finalités qu'il lui attribue.

Cependant, d'autres enseignants insistent sur l'importance de l'apprentissage de la langue qui fait défaut aux élèves. De ce fait, un bon cours de littérature serait « un cours qui planterait la volonté d'apprendre » (inf.3), « un cours où les élèves à la fin de la séance ont appris quelques nouveaux mots, et surtout de nouvelles idées » (inf.6) et enfin, « un bon cours c'est quand il y a motivation des élèves traduite par une interaction prof-élèves qui doit être euh... comme conséquence, fruit, une trace écrite par les élèves. Les élèves quand ils sont motivés, ils sont disciplinés. Il y a de bonnes phrases et qui vont être couronnées par une trace écrite par les élèves » (inf. 5)

7.7.2.7. Qu'est-ce qu'un bon enseignant de français ?

Nous avons demandé aux enseignants de dresser le portrait idéal d'un enseignant de français pour définir leur identité professionnelle à partir de la question suivante : « Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour stimuler l'intérêt des élèves ? ».

Le traitement des réponses nous a permis de dégager deux types de profils : celui du motivateur et celui de l'expert. Le premier se veut être un transmetteur de passion : « un enseignant qui a la vocation pour son métier. La plus grande qualité serait d'avoir la passion pour la langue française et la capacité de transmettre cette passion à ses élèves » (inf.7).

Le motivateur aide ses élèves à combler leurs lacunes et surtout à les réconcilier avec la langue française. Comme c'est le cas de l'enseignant suivant :

C'est un prof qui doit aimer ses élèves quel que soit leur niveau parce que parfois les élèves sont victimes du système éducatif. Peu importe le niveau des élèves, j'ai un objectif : aider les élèves à s'améliorer, passer de 2 à 5 par exemple. Une fois, le prof aime les élèves... Ils vont rentrer

en prison, ils seront pas timides à poser des questions, ils seront pas ridiculisés. Les élèves doivent se sentir qu'ils sont protégés par le prof même s'ils commettent des erreurs. Même si le niveau de mes élèves est très bas, ils me disent en arabe « vous nous avez réconciliés avec le français ». Mon objectif c'est de faire aimer les élèves la matière. Les élèves sont victimes de l'école de la réussite. Les élèves n'ont jamais étudié le français. Et si j'étais ministre je reviendrais aux compétences essentielles [...]

Quant au deuxième modèle qui est l'expert, il est défini comme un spécialiste de la langue française qui tient les rênes de son domaine : « Quelqu'un qui maîtrise sa discipline fondamentale, sa langue, qui ne parle qu'en français avec ses élèves, en classe et hors classe. Il serait aux yeux de ceux-ci, l'ambassadeur d'une langue, une référence » (inf. 4).

Un bon enseignant de français doit « avoir une vaste connaissance de la langue, la littérature et la civilisation françaises. Ainsi, sa leçon serait toujours l'occasion d'offrir un plus aux élèves et non se limiter aux programmes scolaires » (inf. 6)

Ce deuxième profil qui n'est pas très présent se rapproche du modèle d'expertise identifié par De Beaudrap lors de son enquête sur les représentations de l'enseignement de la littérature. L'expert a une posture rigoureuse, il est « praticien de la lecture et de la littérature, et en agissant comme tel (« il envisage les textes de manière très, très rigoureuse..., etc »), il provoque des effets positifs imitatifs chez les informateurs anciens élèves » (Beaudrap et al., 2004, p. 189)

L'expertise des deux enseignants qui nous semblent endosser ce profil est perceptible dans leur rapport personnel à la lecture. Ces derniers sont des passionnés de la lecture, ils considèrent le livre comme leur fidèle compagnon. L'informateur 4 est même écrivain de littérature : « Je lis comme je respire, et j'écris parce que je lis. Je lis tout, et ne porte aucun jugement de valeur à l'égard d'un texte. D'abord, je lis et subséquemment je juge ». Certes, cet enseignant affirme lire tout, mais il apparaît clairement d'après sa représentation de la littérature, les finalités qu'il lui attribue ainsi que le portrait qu'il dresse d'un enseignant idéal de français, qu'il adopte la posture d'un spécialiste rigoureux qui veut non seulement amener ses élèves à maîtriser les fondements de la langue française, mais les aider à s'en imprégner et à bâtir une culture littéraire solide. En effet, nous avons pu constater une forte corrélation entre les pratiques de lecture personnelles de ces deux enseignants et leurs réponses par rapport au portrait de l'enseignant. Ce que nous avons pu déduire, de manière non définitive, est que l'expert a une conception culturelle/interculturelle et patrimoniale de la littérature. Dès lors, ses lectures personnelles

abondent dans ce sens. En parlant de son coup de cœur, l'informateur 4 évoque *Madame Bovary* qui est une œuvre marquante du panthéon littéraire. Quant à l'informateur 6, il évoque une œuvre philosophique « *Ainsi parlait Zarathoustra* [qui est] le livre qui [l'] a poussé à réfléchir à la situation de l'homme dans ce monde et à ce qu'il peut faire pour s'auto-dépasser, être un surhomme s'il s'arme de volonté ».

En étudiant le plan personnel du rapport à la lecture des enseignants, nous avons en somme constaté de façon générale que la bibliothèque intérieure de l'expert ou du spécialiste est faite de rayons de lectures privées à des fins réflexives et humanistes. Toutefois, cela ne les empêche pas sur le plan didactique de vouloir proposer à leurs élèves des corpus qui soient en prise non seulement avec leur niveau, mais aussi avec leur univers d'intérêt en tant que jeunes adolescents ayant des préoccupations culturelles assez différentes des leurs et dont l'institution scolaire doit tenir compte.

7.7.3. Rapports des enseignants à la lecture sur le plan didactique

7.7.3.1. Les difficultés de lecture des élèves

De tout temps et quelles que soient les méthodes employées, les enseignants rencontrent des élèves éprouvant des difficultés de lecture. La difficulté est tout à fait relative, car un texte peut être compliqué pour un apprenant, mais pas forcément pour un autre. La difficulté est tributaire de plusieurs facteurs comme le degré de familiarité du contenu pour un lecteur, les connaissances encyclopédiques de ce dernier ou les caractéristiques intrinsèques du texte. En effet, la lisibilité d'un texte dépend aussi bien des facteurs internes que des facteurs externes. Ainsi, tenir compte des facteurs extrinsèques à la lecture dans la phase d'évaluation des textes est une activité indispensable qui rend compte du caractère dynamique et interactif du processus de la lecture en général, mais il est nécessaire également de s'appuyer sur les indices internes du texte pour définir les critères de son accessibilité et le distinguer soit par rapport à des textes plus hermétiques soit par rapport à des textes moins hermétiques.

Comme les discours critiques sur le niveau des élèves sont devenus monnaie courante, nous avons enquêté auprès des enseignants sur les obstacles qui se dressent devant leurs élèves quand ils sont face à un texte en français, en général, et un texte littéraire en particulier.

Le traitement des données déclaratives se rapportant à deux questions : (Quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées au niveau des élèves et suscitent leur

intérêt ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en cours de français ?) nous a permis de dégager trois types de difficultés : linguistiques, référentielles/culturelles et pédagogiques.

Pour certains enseignants, les difficultés linguistiques sont essentiellement techniques ou stratégiques. Elles touchent au déchiffrage et à la correspondance des phonèmes-graphèmes comme on peut le déduire des propos de cet enseignant : « [...] Les autres sont au stade du déchiffrage. Etudier des œuvres littéraires alors qu'ils ne savent même pas la prononciation, ça veut dire « j » devant « e » ils la prononcent « que » » (inf.5)

Outre le déchiffrage, les élèves éprouvent une autre difficulté stratégique à savoir, l'absence d'une attitude métalangagière vis-à-vis du texte. Autrement dit, ils sont incapables de prendre une distance par rapport au texte, d'en parler avec des mots. Les observations interactions didactiques en donnent un exemple parlant. Lors d'une séance de lecture méthodique, nous avons remarqué que les élèves s'en tiennent énormément aux informations littérales du texte, les reprennent à l'identique sans pour autant chercher le sens sous-jacent ou à distinguer entre les personnages qui parlent et ceux qui participent au déroulement du récit. Cela dit, ils éprouvent des difficultés à faire des inférences. Ces dernières peuvent s'expliquer par le recours dominant et exclusif aux tâches fermées qui visent la plupart du temps le repérage d'informations explicites. Par ailleurs, une autre difficulté est remarquablement présente dans le discours des enseignants et qui est inhérente au texte, à savoir sa longueur. Cet indicateur de la complexité d'un texte confronte les élèves à des problèmes de compréhension. En effet, quand un passage dépasse un certain nombre de lignes ou de pages, les élèves se sentent perdus parce qu'ils sont en butte à des problèmes liés à la cohésion et à la cohérence. Ils ne parviennent pas à identifier les anaphores qui sont une progression logique et cohérente des propositions sémantiques. Autrement dit, ils n'arrivent pas à établir les liens entre les substituts pronominaux et lexicaux et leurs référents, d'où la confusion qui s'installe. Par exemple, ils réussissent peu à établir un lien entre une périphrase qui désigne un personnage et celui-ci. Face à un texte long, les élèves peuvent ne pas comprendre son organisation.

De surcroît, les élèves ont un bagage lexical lacunaire : « Les élèves ont un vocabulaire insuffisant, du coup des fois le message ne passe pas » (inf. 6).

Un autre enseignant résume ces difficultés en évoquant les problèmes des élèves en production écrite. Exercice de réinvestissement des connaissances antérieures, notamment celles liées à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le lexique. C'est le

lieu où l'apprenant montre à son enseignant qu'il a non seulement maîtrisé les acquis antérieurs, mais qu'il est capable de les utiliser de façon appropriée en fonction de la situation de communication écrite qu'on lui propose. Toutefois, notre informateur souligne que les élèves ne parviennent pas à exploiter les cours de langue en production écrite. Ils sont à même de réussir les exercices de grammaire et d'obtenir de très bonnes notes, mais quand il s'agit de la production écrite, ils « boitent » énormément :

Je pense qu'il est beaucoup plus question de langue que de littérature. L'écrit pose problème. Il se trouve que la manière dont on enseigne la grammaire de la phrase en est à l'origine. Tellement les leçons s'inscrivent dans des perspectives d'examen qu'on en réduise à des exercices. La production écrite illustre les travers. Un élève ayant obtenu un 18 en termes de langue pourrait avoir un 8 en termes de production. Ainsi donc s'exprime la situation. (Inf.1)

La conséquence logique de toutes ces difficultés est la baisse de motivation des apprenants qui les place dans une situation de frustration. Giasson (2013) parle de trois situations de lecture :

- La situation d'indépendance : le lecteur est autonome face à un texte, il le lit et le comprend sans demander de l'aide ;
- La situation d'apprentissage : contrairement à la première, cette situation est celle où l'élève demande de l'aide pour comprendre ;
- La situation de frustration : l'élève se trouve démuni face à un texte, il ne peut pas le comprendre même s'il est assisté par un adulte ou son enseignant. (p 121)

Nous pouvons donc remarquer que les difficultés évoquées ci-dessus sont inhérentes au texte et à la langue. Toutefois, il en existe d'autres qui dépendent du lecteur. Ce sont, en d'autres termes, les difficultés culturelles ou référentielles sur lesquelles les praticiens n'ont pas de prise, mais qui dépendent largement de la volonté de l'apprenant à bâtir au gré du temps un bagage intellectuel approprié, et du milieu socioculturel dans lequel il a grandi. Toute lecture s'inscrit dans un processus dynamique faisant joindre les données du texte et les références encyclopédiques du lecteur à la lumière desquelles il comble les espaces des non-dits pour améliorer et conforter sa compréhension. Dans ce sens, Goigoux définit la lecture comme :

Une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du

lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement.(2004, p 53)

Pour développer des connaissances encyclopédiques, l'élève doit effectuer des lectures extrascolaires. L'appétit de la lecture vient en dévorant des livres. Or, la plupart des faibles lecteurs ne sont pas familiarisés avec l'univers des livres. L'acte de lire est non seulement scolaire, mais également social. La présence d'un nombre de livres important à la maison est un facteur favorisant la lecture. Par ailleurs, des élèves qui ont été mis en contact dès leur jeune âge avec l'écrit par leur entourage familial ou par le biais de la socialisation avec leurs pairs favorisent la lecture, en appréhendent son utilité et s'y investissent. Ils ne se trouvent pas paralysés face à un texte à tous les niveaux linguistique, conceptuel et culturel étant donné qu'ils peuvent aisément mobiliser leurs connaissances antérieures ou leur déjà-là culturel. Les connaissances encyclopédiques constituent un facteur d'aplanissement des difficultés et encouragent l'élève à avancer dans la lecture. Elles dépendent du capital culturel de ce dernier qui fait de lui un lecteur fort. Cependant, le faible lecteur qui ne s'engage ni en classe ni en dehors du cadre scolaire, ne valorise pas la lecture. Il la considère comme une corvée, une tâche contraignante à laquelle il ne confère pas de sens. Ainsi, il ne peut développer un projet personnel de lecture. Ce type de lecteur dont parlent les enseignants nous rappelle le personnage de Daniel Pennac *Comme un roman* qui s'essouffle de terminer les pages de son livre, avance à contrecœur :

Il s'y remet bravement. Une page poussant l'autre. [...] Les mots ont des pieds de plomb. Ils tombent les uns après les autres, comme des chevaux qu'on achève [...] Il poursuit sa lecture sans se retourner sur le cadavre des mots. Les mots ont rendu leur sens, paix à leurs lettres. Cette hécatombe ne l'effraie pas. Il lit comme on avance. C'est le devoir qui les pousse.(Pennac, 2012, p. 63-64)

Pour ce qui est des difficultés pédagogiques, elles résident dans l'inadéquation des corpus avec les intérêts et le niveau des élèves. En d'autres mots, ce sont les choix institutionnels qui sont mis sur la sellette et que nous examinerons abondamment dans le volet sur les critères de choix des œuvres où nous expliciterons les cognitions prescriptives des enseignants, c'est-à-dire leurs recommandations.

Pour remédier à l'ensemble de ces problèmes auxquels les praticiens interviewés font face dans leurs classes, nous leur avons demandé s'ils se soucient de donner un goût de la lecture à leurs élèves et de les rendre conscients de l'importance de cette activité :

(est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès d'eux sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?)

Nous nous sommes inspirée du travail de Judith Emery-Bruneau (Émery-Bruneau, 2010a) sur la définition du rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants du français. Nous avons pour objectif d'étudier le rôle social que jouent les enseignants dans la construction du rapport à la lecture de leurs élèves. Nous considérons ces derniers des agents de la socialisation de la lecture. La mission dont s'acquittent ces derniers, outre la transmission d'un contenu de savoir en classe, est l'éveil au plaisir de lire.

Nous pouvons affirmer que les réponses que nous avons recueillies témoignent de la bonne volonté des enseignants de cultiver de bonnes habitudes de lecture malgré l'inappétence de leurs élèves et leur insouciance. Certains transmettent leur passion pour la lecture en parlant de leurs livres de chevet et en mettant à disposition de leurs apprenants leurs propres livres. Ils leur demandent ainsi de les lire et de venir en parler en classe pendant un temps libre. C'est une manière de les stimuler en dépit des contraintes institutionnelles, c'est-à-dire l'obligation de terminer le programme pour être dans les délais impartis. D'autres leur proposent, quand se présente l'occasion, des textes qui concordent avec leur psychologie et leurs attentes. Ainsi, un enseignant leur propose « des textes qui traitent de la vie des adolescents ; John Green est l'auteur que je leur conseille le plus souvent » (inf. 7)

Par ailleurs, un enseignant affirme que le fait de s'entretenir auprès de ses élèves est important dans la mesure où « cela permet d'explorer de nouveaux horizons, et, en même temps, de parler d'autres choses » (inf. 4)

Les dires de ce praticien laissent voir son envie de diversifier les intérêts de ses élèves, de les exhorter à s'ouvrir sur d'autres horizons culturels en explorant peut-être de nouveaux textes qui sont tout à fait différents de ceux prescrits par l'institution scolaire. Mener une discussion avec ses élèves est une sorte d'échappatoire au carcan scolaire dans lequel ils sont enfermés la plupart du temps. Le rôle de l'enseignant, à notre sens, est d'affûter le regard de ses apprenants sur tout ce qui peut compléter leur formation et de les ouvrir sur de nouvelles perspectives culturelles, en général, et littéraires, en particulier.

De ce fait, les moyens mis en œuvre par les enseignants pour les inciter à lire et à varier leurs intérêts sont des formes d'impulsion extérieure qui ont une forte incidence, à long terme, sur la dimension praxéologique de la lecture. En d'autres mots, l'influence sociale est fortement corrélée à l'accroissement de la pratique de la lecture.

7.7.3.2. Les critères de sélection des corpus

Les enseignants de français au secondaire qualifiant se plient impérativement aux exigences du programme. Ils disposent de peu de marge de manœuvre, et surtout de temps, pour sortir du carcan scolaire. Donc, rares sont les occasions où ils proposent à leurs élèves des titres ou des extraits qui stimulent l'intérêt des élèves. Comme ils n'ont pas voix au chapitre par rapport à la sélection des œuvres et dont la plupart s'élèvent contre leur généralisation, nous avons enquêté sur les critères sur lesquels ils souhaiteraient se baser pour prescrire des corpus. Pour y parvenir, nous leur avons posé deux questions :

- Quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?

Le premier critère évoqué par certains enseignants est d'ordre linguistique. Il concorde parfaitement avec leur discours alarmiste sur le niveau des élèves. Les propos de notre informateur le confirment : « Je me baserais sur le niveau des élèves pour proposer des textes qui vont les aider à s'améliorer en français » (inf. 6). Cet enseignant, par ailleurs, affirme que pendant un temps libre, « [il] leur propose des textes avec un français simple, de petites histoires qu'ils arriveraient à comprendre et à apprécier pour leur donner envie de lire plus ». L'accessibilité linguistique est, donc, un critère primordial pour faciliter l'entrée des élèves dans l'univers lectoral et les motiver. A défaut d'une compréhension du texte, les apprenants risquent de décrocher et d'avoir plus de ressentiment envers la lecture.

Outre le critère linguistique, les enseignants ont mis l'accent sur la familiarité contemporaine comme critère d'appréciation des œuvres par les élèves. Les réponses des élèves sur les œuvres de prédilection au programme nous permettent d'avancer cette idée. L'investissement dans l'activité de lecture méthodique est conditionné par ce type de familiarité qu'un enseignant nomme « le rapport avec les sujets dans le Monde » (inf. 1). D'ailleurs, ce n'est aucunement par hasard que les élèves accordent à *Antigone*, œuvre théâtrale moderne, la deuxième place dans la liste des œuvres. Parcourir la liste de leurs lectures privées nous a permis de confirmer notre hypothèse, mais aussi de relever des points de convergence entre leurs réponses et celles des enseignants qui s'avèrent être conscients des goûts et préférences de leurs apprenants. Les critères d'appréciation de ces derniers sont identiques à ceux des élèves français. Dans son enquête sur la réception des

textes par les adolescents qui s'inscrit dans le cadre de la sociologie de lecture, Jean-Marc Etienne (Etienne, 2013)⁴⁷ souligne que :

Les lecteurs apprécient particulièrement le fait de retrouver des références à la modernité dans les œuvres qu'ils lisent à travers des histoires, des intrigues ou des personnages contemporains. Ainsi, les œuvres qui ont le plus plu rentrent généralement dans cette catégorie. *Hunger Games* de Suzanne Collins ⁽¹⁾ se déroule par exemple dans un futur proche et comporte des analogies avec la télé-réalité et les jeux vidéo. *La Marche du crabe*, un roman graphique d'Arthur de Pins ⁽²⁾, présente un graphisme qui évoque des images de synthèse. *La Fin du monde* de Fabrice Colin ⁽³⁾ a également séduit par son caractère moderne, avec un scénario apocalyptique futuriste et une couverture reproduisant des effets spéciaux.

Il convient de souligner, néanmoins, que cette familiarité moderne que Jean-Marc Etienne⁴⁸ (Etienne, 2013) a pu identifier ne se manifeste que sur le plan vestimentaire et audiovisuel. Toute actualité politique suscite peu l'intérêt des élèves.

A côté du critère linguistique et celui de la familiarité moderne s'ajoute celui de la transversalité. Autrement dit, la littérature doit être mise en lien avec d'autres domaines. Il conviendrait de l'inscrire dans une perspective interdidactique et multimodale pour qu'elle ne se suffise pas à elle-même. Certains enseignants entreprennent ce projet pendant un temps libre :

Enq. Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?

Inf. 1 : De la poésie et des paroles de chansons sinon des extraits d'œuvres critiques pour remonter aux fondements des œuvres inscrites. Cette année, je leur ai proposé du Nathalie Sarraute pour repenser le récit d'enfance en rapport avec *La Boîte à merveilles* ; de l'odyssée pour renouer avec les mythes fondateurs de la tragédie et du Charles Aznavour pour repenser l'homo-sexualité en écho à un exposé sur les libertés individuelles. Le texte s'intitule « comme ils disent ».

Nous pouvons constater que cet enseignant essaie, autant que possible d'être autonome, de se détacher du programme et surtout d'apporter sa pierre à l'édifice. Pour donner un nouveau souffle au programme qu'il juge d'ailleurs obsolète, il essaie d'inscrire l'enseignement des *dictatums* dans une perspective interculturelle. Autrement dit, en optant pour l'œuvre de Nathalie Sarraute, il opère un enseignement par discrimination. Le choix d'un corpus non canonique aide cet enseignant à joindre l'utile à l'agréable. Les élèves, en effet, découvrent un nouveau genre comme le journal intime et le confrontent au roman autobiographique de Ahmed Sefrioui *La Boîte à merveilles*. La classe de français se

⁴⁷<http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-reception-doeuvres-de-divertissement/>

transforme en un espace de dialogue générique ô combien bénéfique pour la culture de l'élève, et pour la construction d'une meilleure compréhension d'une œuvre susceptible de tomber à l'examen.

De surcroît, il ressort du discours de cet enseignant que le recours à des supports artistiques a des atouts considérables sur la réflexivité des élèves. En leur proposant le texte de Charles Aznavour, il les a incités à se décentrer par rapport à des jugements de valeur, à réfléchir sur des sujets tabous tels l'homosexualité ou à des thèmes ayant une visée philosophique comme la liberté. Dans cette optique, le cours de français-littérature est une occasion d'appréhender le monde d'une nouvelle manière, tempérer ses ardeurs peut-être, et de relativiser sa vision sur certains phénomènes qui peuvent être offusquants et générer un lot de préjugés.

Loin d'être un lieu fermé, la littérature a des frontières poreuses avec d'autres sphères culturelles, autant ainsi en faire bénéficier les apprenants. Dans ce sens, Sadiqui préconise une démarche interculturelle d'enseignement du texte littéraire qui doit être fondée sur un va-et-vient entre textes littéraires et non littéraires. L'enseignement par discrimination fera valoir le texte littéraire en tant que réservoir d'expériences humaines intemporelles :

Concevoir un dispositif d'enseignement/apprentissage du FLE à partir d'un texte littéraire en proposant des ouvertures sur d'autres textes non littéraires permettrait concrètement d'explicitier le fait que la littérature demeure une manifestation, certes singulière d'une expérience humaine, mais qui nous interpelle, qui nous parle et qui donc même produite dans un autre siècle reste toujours d'actualité. (Sadiqui, 2011, p. 4)

Sadiqui a élaboré et expérimenté un dispositif didactique de la nouvelle « Aux champs » qui est fondé sur une approche interculturelle. Elle a interrogé les élèves sur leurs représentations des champs, puis leur a proposé un article de presse qui traite de la même problématique évoquée par la nouvelle mais dans l'époque actuelle. Elle a ainsi pu confronter les élèves à un texte ancien puis à un texte d'actualité traitant des enfants des champs vivant à Haïti pour montrer que la littérature est intemporelle.

La quête de l'actualité est une dimension lectorale qui suscite la curiosité des jeunes apprenants. Mais encore faut-il que les textes soient en prise avec l'univers des élèves et qu'ils leur offrent des expériences identificatoires. En effet, un lecteur-adolescent éprouve le besoin de se reconnaître dans un personnage, de se mettre dans sa peau et de vivre ses expériences par procuration. La posture d'identification n'a pas pour but d'inciter le lecteur à donner libre cours à ses émotions et à faire l'impasse sur l'intellect. Au

contraire, la posture participative interpelle l'imagination du lecteur et l'exhorte à se livrer à des questionnements qui peuvent par exemple aboutir à des jugements axiologiques, qui sont on ne peut plus primordiaux pour la réflexion et le développement d'un esprit critique. Jauss cité par Baudelot distingue trois types d'identifications (Baudelot et al., 1999, p. 146):

- L'identification admirative : le héros est supérieur au lecteur ;
- L'identification sympathique : le lecteur est sur un pied d'égalité du héros ;
- L'identification cathartique : se défaire de ses souffrances à travers celles du héros, échapper à sa propre réalité à partir de la souffrance du personnage.

Le sujet-lecteur peut circuler entre ces trois postures en plongeant dans l'univers des personnages. L'identification lui permet de faire un usage éthico-pratique du livre et de bénéficier des expériences humaines qu'il offre, mais elle est subordonnée à certaines conditions :

L'identification consiste à affirmer sa personnalité grâce au livre en formulant des jugements éthiques à propos des situations ou des personnages tout en prolongeant dans des lectures des expériences ou des questionnements personnels [...] La première condition de l'identification est la facilité ; le livre doit être facile à lire : ni la syntaxe, ni le lexique ne doivent rappeler que le livre est un texte. La seconde est la proximité. Le monde du livre doit être familier pour que le lecteur puisse en faire une affaire personnelle. (Baudelot et al., 1999, p. 146)

La facilité et la familiarité sont deux conditions nécessaires à la réalisation de la posture d'identification. Jean-Marc Etienne parle de « l'analogie statutaire » qui signifie que les personnages d'un livre doivent avoir le même âge, le même sexe voire la même ethnie ou identité de l'adolescent pour que celui-ci puisse s'y identifier. A défaut de ces caractéristiques, le lecteur est rebuté et refuse d'adopter la posture participative.

Le besoin d'identification est légitime chez les adolescents qui connaissent des changements psychologiques et physiologiques ayant poussé les chercheurs à s'intéresser à leurs goûts de lecture et à étudier le rapport entre leur développement psychique et leurs propres intérêts. En effet, l'adolescence est une étape transitoire de construction et d'affirmation de l'identité individuelle. C'est dans cette période que l'adolescent commence à se poser une légion de questions sur son aspect physique et à vouloir s'affirmer, d'où son besoin de se mettre dans la peau d'un personnage.

Dans la même veine, la chercheuse canadienne Lebrun prône l'idée selon laquelle les enseignants doivent choisir des livres qui correspondent aux intérêts des élèves, leur font écho et prennent en considération leur psychologie. Les adolescents commencent à faire leur entrée dans la vie sociale pour la comprendre : « On peut se fier aux stades de développement moral de Kohlberg : l'adolescent est souvent au troisième stade, celui de la relation avec autrui : il veut être accepté socialement. Il commence à peine à se soucier des devoirs et des obligations de la vie en société. » (Lebrun, 2004, p. 146)

Selon le psychologue américain Lawrence Kohlberg (Psychomedia, 2015)⁴⁹, il existe six étapes du développement du jugement moral de l'enfant. Le troisième comme le souligne Lebrun correspond à celui du maintien des relations interpersonnelles. L'adolescent éprouve le besoin d'être validé par sa communauté, c'est pour cette raison qu'il se conforme aux normes et essaie d'être à la hauteur des attentes des adultes. En effet, il est conscient que le fait d'être jugé positivement ne lui apportera que des bénéfices. En essayant d'être « une bonne personne », il cherche non seulement la reconnaissance sociale, mais aussi la gratitude.

En lisant des œuvres qui sont proches de leurs préoccupations et qui leur offrent des expériences identificatoires, comme les romans de John Green recommandés par un enseignant vu qu'ils traitent de la vie des adolescents, les élèves développent des postures éthiques qui leur permettent de se remettre en question, de se juger à l'aune des personnages et de forger ainsi leur personnalité. A cet effet, le livre devient un creuset d'expériences humaines qui favorisent un questionnement et un développement moraux. Il est aussi un miroir qui reflète les trajectoires personnelles des individus :

L'identification est au service du plaisir. Mais elle est aussi le ressort principal de l'usage éthico-pratique d'un livre qui répond à un besoin d'apprentissage personnel. Celui-ci constitue la deuxième grande raison de lire au collège. Il s'agit de se documenter et plus précisément de se documenter sur soi. (Baudelot et al., 1999, p. 145)

Il va sans dire que la lecture d'identification s'avère importante aux yeux de la plupart de nos interviewés qui la préconisent. Cependant, il convient de souligner que certains enseignants plaident en faveur des « œuvres à thèses qui donneraient à réfléchir car [ils] en ont marre de [se] servir d'œuvres à morales qui ne supposent qu'une seule lecture ou interprétation » (inf.1). Par ailleurs, ils proposent à leurs élèves notamment les passionnés de lectures « les incontournables de la littérature française, attendu que le désir

⁴⁹<http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/2015-06-07/stades-developpement-moral-kohlberg>

de lire est là » (inf.4). Cela dit, la difficulté ne doit pas être complètement évincée et céder le pas à la facilité qui, dans le discours de certains enseignants, devrait s'instituer comme norme sous prétexte de la faiblesse du niveau des élèves.

Il nous paraît, en somme, que tous les critères cités par les praticiens sont légitimes et permettraient de remédier aux contraintes empiriques auxquels ils font face, et surtout, de faire de l'école une instance de création et de pérennisation du plaisir de lire, à condition qu'il y ait un équilibre entre prise en compte des préoccupations des adolescents et souci de leur faire découvrir des incontournables jugés généralement inaccessibles.

A présent que nous avons identifié les représentations des enseignants de la littérature et de son enseignement en les mettant en parallèle avec celles des apprenants qui sont issues du questionnaire, nous consacrerons la section suivante à l'analyse des pratiques effectives de l'enseignement du texte littéraire en classe de français, et ce, pour voir si les dires des enseignants sont conformes à leur faire didactique. Mais avant, nous nous proposons de récapituler les résultats des entretiens en mettant l'accent sur les dysfonctionnements liés à l'enseignement des œuvres littéraires.

Tableau 22: Dysfonctionnements de l'enseignement des œuvres littéraires au secondaire qualifiant

Dysfonctionnements liés aux pratiques didactiques	Dysfonctionnements liés au choix des corpus	Dysfonctionnements liés aux dispositifs d'évaluation	Dysfonctionnements liés aux apprenants	Dysfonctionnements liés aux conditions logistiques
- Approche parcellaire de l'enseignement des œuvres ; - Approche historique ; - Approche transmissive (prééminence du discours des enseignants sur le texte) ; - Insertion non justifiée des extraits dans le dispositif didactique ; - Lecture des œuvres en présence des manuels d'analyse.	- Représentation inégale des siècles ; - Prédominance du genre romanesque ; - Prescription d'œuvres ayant une structure linéaire ; - Absence de la littérature francophone.	- Primat accordé aux connaissances déclaratives (mémorisation) ; - Primat accordé aux tâches fermées ; - Prééminence de la logique techniciste dans la conception des questionnaires de compréhension.	- Difficultés linguistiques ; - Difficultés référentielles/culturelles ; - Difficultés pédagogiques.	- Aménagement classique de l'espace-classe qui ne favorise pas l'interaction ; - Des classes pléthoriques qui entravent la mise en place d'un projet pédagogique basée sur une démarche constructiviste.

8. Chapitre 8 : Observation et analyse des pratiques effectives

Nous nous proposons dans ce chapitre d'analyser les pratiques didactiques de la lecture du texte littéraire en classe de français au secondaire qualifiant. Pour y parvenir, nous étudierons les gestes professionnels ou l'agir professoral de quatre enseignantes. Nous essaierons d'établir une comparaison entre ces dernières en vue de faire ressortir les conceptions qu'elles ont de la littérature. Avant de comparer entre la réalité et les données déclaratives recueillies en amont ou en aval des observations de classe, nous présenterons brièvement les fondements théoriques sur lesquelles nous ferons reposer notre analyse.

8.1. Analyse des pratiques didactiques : quelques fondements théoriques de l'agir enseignant

8.1.1. L'agir professionnel selon Jorro

L'agir professionnel est un agir corporel, humain, perceptif qui constitue un échange avec un milieu donné. L'enseignant en situation didactique intègre plusieurs identités. Il est à la fois expert de sa discipline, pédagogue expérimenté et passeur culturel. Son agir est tellement épais et complexe que cela montre que la pratique enseignante est pluridimensionnelle.

L'enseignement est un vrai travail qui puise ses fondements dans plusieurs dimensions qui s'enchevêtrent et se complètent. Parler de l'enseignement, c'est évoquer les aspects pragmatique, symbolique, culturel, épistémologique et interactif. Ainsi, le travail de Jorro consiste à repérer la dimension culturelle de l'agir enseignant en vue d'appréhender la nature des interactions et transactions de l'activité conjointe élève-enseignant.

Avant de construire une matrice de l'agir professoral, Jorro définit les caractéristiques des gestes professionnels : concept qui sera largement exploité par Bucheton.

Les gestes professionnels intègrent ceux du métier, qui eux, sont des gestes routiniers comme les gestes d'entrée dans le métier. Ils se développent en contexte. Ils sont qualitatifs, singuliers et caractérisés par quatre dimensions (Jorro, 2006, p. 8)

- La liberté d'agir ou le sens postural : ils se traduisent par des variations à aménager, des régulations à faire en fonction du contexte. Certes l'enseignant prévoit des choses, mais il les

ajuste en fonction de la réalité de l'interaction qu'il a en face de lui. Il fait preuve d'une flexibilité en se détachant de sa fiche de préparation. Il se saisit de l'action et joue avec en fonction des changements que subissent la situation ;

- Le sens du « *kairos* » : c'est l'improvisation. L'enseignant prend des décisions au moment opportun ;
- Le sens de l'altérité : acceptation de l'autre et de la différence, le fait de favoriser une rencontre interpersonnelle pour inciter l'apprenant à agir et favoriser les conditions d'apprentissage ;
- L'adresse du geste : le fait de le destiner à l'autre, de penser à lui, de se soucier de lui.

Dans ce sens, l'agir enseignant se décline en quatre types de gestes :

- Les gestes langagiers : chaque enseignant a une posture énonciative qui revêt plusieurs formes. Ils permettent de garantir le passage d'une leçon à l'autre et d'instaurer le silence par exemple, ou reformuler une consigne ;
- Les gestes de mise en scène du savoir : ils permettent à l'enseignant d'établir un lien entre l'activité des élèves et les enjeux didactiques poursuivis. Jorro cite comme exemples les gestes de désignation d'un objet, ceux de vérification d'une trace écrite ou d'institutionnalisation d'un savoir qui guident l'activité de l'élève ;
- Les gestes d'ajustement de l'action : ils relèvent de l'improvisation ;
- Les gestes éthiques : ils ont pour but d'instaurer un climat propice à l'apprentissage.

Les quatre gestes ne peuvent être convoqués tous à la fois. Ils ne sont pas un modèle figé. En somme, l'agir enseignant selon Jorro repose sur la médiation du langage et du corps ainsi que sur les principes d'ajustement et d'improvisation « le *kairos* » qui seront aussi développés par Francine Cicurel.

8.1.2. L'agir professionnel ou l'action enseignante selon Cicurel

A l'instar de Jorro, Cicurel(2013)considère que l'action enseignante s'inscrit dans un genre professionnel qui est régi par des règles conventionnellement admises par la communauté éducative. Fruit d'une culture éducative qui guide l'enseignant, l'action enseignante est inhérente au sujet-enseignant qui possède un style professoral singulier. Bref, l'action enseignante est :

- Consciente quand est elle est planifiée et intentionnée ;
- Inconsciente parce que l'enseignant est influencé par une culture éducative qu'il a incorporée et qui lui dicte inconsciemment ce qu'il faut faire à tel ou tel moment ;
- Personnelle vu que l'enseignant ne peut faire abstraction de lui-même en tant que sujet ayant un style singulier.

L'agir professionnel ou l'action enseignante possède les caractéristiques suivantes :

- L'intentionnalité : l'enseignant assigne un but à son action, l'organise et se sent déçu si l'objectif n'est pas atteint ;
- L'anticipation par la préparation et la planification du cours : l'action enseignante est une mise à l'ordre du jour d'un projet déjà établi ;
- L'incertitude : confrontation de l'enseignant à des imprévus qui peuvent le perturber ou le surprendre ;
- L'exposition physique : l'enseignant est l'acteur sur scène sur lequel tous les regards sont braqués ;
- Les dilemmes : les contraintes de temps ou les contraintes institutionnelles qui obligent l'enseignant à se cantonner dans le genre professionnel. Par exemple, ne pas faire des digressions ;
- La célérité dans la prise de décisions.

Il est à souligner que Cicurel précise que malgré toutes ces caractéristiques, notamment l'anticipation et la planification, l'action enseignante est le fruit d'une culture éducative intériorisée que l'enseignant mobilise pour apporter des réponses convenables aux diverses situations-problèmes qu'il côtoie. Autrement dit, la culture éducative a une influence sur l'action enseignante qui n'est pas tout le temps consciente et réfléchie. Cette

dernière se réalise en fonction de la formation du sujet-enseignant, ses expériences antérieures, les situations d'apprenant dans lesquelles il s'est trouvé, les habitudes qu'il a cultivées et les rituels qu'il a appris.

En somme, tous ces éléments lui permettent de faire des typifications, c'est-à-dire de fournir des réponses-types à chaque problème rencontré ou à prendre des décisions imminentes au moment opportun.

8.1.3. Les gestes professionnels selon Bucheton

S'inscrivant dans la continuité des travaux de Jorro et Cicurel sur l'agir professionnel, Bucheton (Dominique Bucheton & Dezutter, 2008a) a fait une description du métier de l'enseignant en définissant ses gestes professionnels, et ce, dans l'objectif d'indiquer les voies à suivre pour mieux le former. En effet, Bucheton s'inscrit en faux contre les référentiels de compétences des enseignants qui ont une visée descriptive et évaluatrice. Ils ne rendent pas compte des dynamiques complexes et de la grammaire multidimensionnelle et multimodale qui régit le métier d'enseignant.

Les travaux de Bucheton et de son équipe LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation) considèrent l'enseignement comme une co-activité partagée et complexe, d'où l'étude des gestes professionnels des enseignants à partir des observations *in situ*, des enregistrements, des entretiens individuels et des entretiens d'autoconfrontation.

Ces méthodologies permettent de rendre compte de la complexité du travail de l'enseignant qui se sert de plusieurs canaux :

- La voix, le corps, les mouvements en classe ;
- Les artefacts qui supplantent sa parole comme l'usage du tableau, les consignes écrites, les instruments par lesquels il sollicite la collaboration de l'élève.
- Les gestes de l'enseignant sont essentiellement langagiers et dialogiques. La nature de ce dialogue est imprévisible. Elle est le résultat des régulations, négociations de sens, et des échanges. La dynamique du cours se heurte à des imprévus relationnels, socio-affectifs, physiologiques (fatigue). Le geste dépend des élèves qui « par leur mode d'implication, leurs postures scolaires déjà-là, leurs résistances diverses modifient, voire détournent les finalités essentielles de la leçon ou des exercices proposés. Ils se

donnent d'autres tâches, le maître corrige et modifie les siennes » (D. Bucheton, 2008b, p. 22)

Bref, l'agir professionnel de l'enseignant se décline en cinq préoccupations que nous aurons l'occasion de définir au fur et à mesure de notre analyse des séances observées et dont nous nous sommes servie dans la construction de notre grille d'observation :

- Le pilotage ;
- L'atmosphère ;
- Le tissage ;
- L'étayage ;
- Les savoirs visés.

8.2.La construction de l'observable : notre démarche méthodologique

Avant de nous rendre sur le terrain, nous avons essayé de construire une grille d'observation qui nous a servi de guide pour étudier les pratiques effectives de la lecture en classe de français. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, nous nous sommes basée sur les gestes professionnels identifiés par Bucheton qui nous ont aidée à baliser la voie de notre analyse. Ces préoccupations du multiagenda de l'enseignant constituaient pour nous des critères d'observation auxquels nous avons ajouté des critères de jugement. La construction de la grille d'observation⁵⁰ constitue une étape préliminaire de l'analyse que nous avons faite des quatre séances enregistrées. Outre l'enregistrement, nous avons procédé à la transcription de la parole des enseignants et de leurs élèves. Nous avons par la suite découpé nos corpus en unités thématiques. L'analyse s'est déroulée en deux étapes :

- Une analyse macro : découpage des séances filmées en unités significatives qui nous a donné une vue d'ensemble sur les étapes de déroulement de la leçon et les moments de transition d'un point à l'autre ;
- Une analyse micro : focalisation sur des moments-clés de la leçon pour étudier les gestes dominants et dégager des éléments pertinents. Le but de cette démarche nous a permis d'éviter de nous noyer dans les détails étant donné que nous ne pouvons pas couvrir toutes les unités thématiques des séances.

⁵⁰Nous avons mis en annexe la grille d'observation

Ces deux étapes de l'analyse seront davantage explicitées dans les volets suivants où nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les préoccupations majeures des enseignantes ?
- A partir des gestes étudiés, quelles postures d'étayage les enseignantes adoptent-elles et que révèlent-elles sur leur agir en classe ?
- Enfin, quelle conception de l'enseignement de la littérature se dégage-t-elle de l'analyse de l'agir professionnel des enseignantes ?

8.3. Analyse de l'agir professionnel de l'enseignante 1

8.3.1. Présentation de la séquence enregistrée⁵¹ et de ses unités de sens

La première séquence que nous avons enregistrée porte sur l'étude du dernier extrait de la nouvelle fantastique *Le chevalier double* de Théophile Gautier. Il s'agit de l'étude du dénouement dont la lecture et l'explication du vocabulaire difficile ont été faites hors classe par les élèves.

L'étude du texte s'inscrit dans le programme des tronc communs. La classe observée est une classe ayant opté pour la filière du baccalauréat international option française. Ce nouveau parcours dédié aux élèves scientifiques, et créé en 2014, s'inscrit dans la nouvelle réforme de l'enseignement du secondaire qualifiant dont l'objectif est de dispenser l'enseignement des matières scientifiques en langue française en vue de préparer les élèves à leurs études supérieures et de les faire bénéficier de plus de cours de français que les élèves du baccalauréat normal qui étudient les matières scientifiques en arabe. Ainsi, ces derniers buttent sur des problèmes linguistiques au cycle supérieur. La mise en place de la filière BIOF a, en d'autres termes, pour but de palier partiellement le déphasage linguistique entre les cycles dont pâtit notre système éducatif marocain. Elle rappelle l'expérience des Options Langue Française (OLF) à laquelle on a mis un terme en 2006.

Après avoir transcrit les données verbales, nous les avons découpées en unités thématiques qui permettent de rendre compte de l'enchaînement des différentes phases du cours et montrent clairement son organisation. Le cadrage de la séance par unités de sens

⁵¹ La séquence a duré 1h 14mn. Elle a été suivie du discours commenté de l'enseignante sur son travail qui a duré 32mn. Les unités retenues pour l'analyse sont 1,3 et 4.

nous a permis de repérer les moments-clés pour identifier et analyser les préoccupations majeures de la première enseignante ainsi que le déploiement du processus de compréhension et d'analyse du début jusqu'à la fin de la séance. Ainsi, à partir des 188 énoncés que nous avons transcrits, nous avons découpé la séance en six volets thématiques que nous expliciterons dans le tableau suivant :

Tableau 23: Unités de sens de la première séance d'observation

	Unité de sens	Numéros des énoncés
1	Rappel des éléments étudiés lors des cours précédents, à savoir les événements de la nouvelle. Cette première étape de la séquence enregistrée correspond à la vérification de la compréhension de la trame narrative pour pouvoir étudier la fin.	De 1 à 17
2	Etude du dernier passage de la nouvelle à partir du repérage de trois champs lexicaux : le mal, la victoire et la métamorphose et leur mise en ordre. Cette étape constitue le début de l'énoncé des consignes sur le texte qui débouchent sur un travail de recherche individuel et une interaction entre l'enseignante et les élèves.	De 18 à 64
3	Réflexion sur les caractéristiques du dénouement fantastique et tentatives de situation du passage à partir des indices linguistiques identifiés en commun.	De 65 à 96
4	Découpage du passage étudié selon la typologie textuelle : repérage d'une séquence narrative et d'une séquence prescriptive.	De 97 à 147
5	Justification du découpage par des indices grammaticaux : l'enseignante et les élèves s'arrêtent sur les temps verbaux utilisés pour distinguer entre le récit qui correspond à la séquence narrative et le message adressé au lecteur ou la visée du texte qui correspond au texte prescriptif.	De 148 à 173
6	Identification rapide des situations d'énonciation dans le passage en vue de préparer les élèves à la prochaine leçon qui portera sur l'énonciation.	De 174 à 188

8.3.2. Les préoccupations majeures de l'enseignante 1

Comme nous l'avons souligné *supra*, l'agir enseignant est un entrelacs de plusieurs préoccupations interdépendantes. En nous basant sur le modèle du multi-agenda de Bucheton (Dominique Bucheton & Dezutter, 2008b, p.23), nous essayerons d'analyser les gestes professionnels que la première enseignante a mobilisés pendant son cours en vue d'explicitier les caractéristiques de son action enseignante ainsi que celles de la posture d'étayage qu'elle a adoptée. Pour y parvenir, nous mettrons notre focale sur des moments-clés de la leçon à partir desquels nous pourrions dégager les traits saillants de son agir professionnel. Ainsi, nous avons retenu la première étape du cours qui correspond au moment de l'ouverture, puis la troisième et la quatrième partie où il s'agit d'étudier le dénouement fantastique et de procéder au découpage du texte.

8.3.2.1. Le tissage : arrière-plan de l'étayage

Quand un enseignant inscrit une leçon dans des zones qui lui sont adjacentes, il adopte un geste de tissage. Cette préoccupation majeure jalonne toute la séquence observée et montre que le travail de notre enseignante est une construction orientée faite de cohérences.

A. Le tissage disciplinaire

Dès l'ouverture de la séance, l'enseignante ne cesse d'amener les élèves à établir des liens entre les tâches en cours de réalisation et les leçons précédentes en vue de favoriser la compréhension du texte. Tisser, pour elle, c'est ranimer les traces préexistantes, les empreintes du passé scolaire des élèves. Ce que nous entendons dire par « passé scolaire » toutes les notions étudiées en classe à un certain moment de l'année et que les élèves sont censés maîtriser pour étudier l'extrait de la nouvelle. En effet, l'enseignante essaie d'exploiter les connaissances antérieures de ses élèves et les mettre au service de la construction du sens du texte. La transcription suivante en donne un exemple éloquent :

139	Prof	On revient au premier module on a vu la typologie textuelle. Là on est dans la narration, le récit. La première partie, c'est le texte narratif, la deuxième ?
140	Elève	C'est le texte prescriptif
141	Prof	Très bien, il donne des recommandations. A qui ?
142	Elève	Au lecteur
143	Prof	Comment on appelle ça, une séquence... injon.. ?
144	Elève	Une séquence injonctive
145	Prof	Ou prescriptive, c'est très bien ça veut dire il donne des conseils à quelqu'un
146	Elève	Dans la première partie, il y a un enchaînement et des événements qui sont rapportés.

Comme nous pouvons le constater à travers cet échange, l'enseignante tente d'expliquer à ses élèves la différence entre les deux volets formels qui composent le passage étudié et qui permettent de distinguer leurs visées. Autrement dit, s'il y a une narration dans la première partie du passage, c'est parce qu'on est toujours dans le récit. Le narrateur, ainsi, continue toujours de raconter les événements. Toutefois, on se retrouve dans une sorte de volte-face qui met un terme à la narration. Ce revirement de situation est perceptible dans le passage à la prescription. Pour amener les élèves à constater eux-mêmes ce changement, l'enseignante les incite à convoquer les notions vues au début de l'année scolaire sur la typologie textuelle. En puisant dans la mémoire des élèves, elle fait un tissage au sein de la discipline « français », lequel est davantage lisible dans le geste de la mise en mémoire.

B. La mise en temporalité ou l'appel à la mémoire

Le début du cours est un moment crucial pour notre enseignante qui arrive à la fin de son parcours de lecture de la nouvelle. Elle est, en effet, traquée par le souci d'assurer la compréhension de l'œuvre avant d'amener les élèves à étudier le dernier passage de l'œuvre. C'est la raison pour laquelle, elle fait appel à la mémoire collective de ses apprenants pour vérifier leur compréhension des événements de la nouvelle fantastique. D'ailleurs, elle ne manque pas d'explicitement verbalement ce geste et de souligner sa fonction tout en s'adressant à ses élèves : « On est vers la fin, donc je reviens au début pour vérifier la compréhension. Si on n'a rien compris, je suis obligée de revenir, je ne gagne rien d'étudier la fin ». Les propos de notre enseignante montrent clairement qu'elle priorise la compréhension globale ou macrostructurelle de l'œuvre. Pour elle, c'est un gage primordial de l'avancement dans la leçon. Le geste de rappel, ainsi, lui apporte confiance et satisfaction car elle ne gagne rien d'étudier la fin. L'ouverture de la leçon observée correspond à une mise en situation pédagogique qui précède l'étude de l'objet enseigné où l'enseignante pose les jalons de son cours, prépare sa mise en scène par des questions fermées d'ordre général et auxquelles les élèves répondront à tour de rôle :

5	Prof	On récapitule. Qui peut me rappeler le schéma narratif, la structure puisqu'on est à la fin ?
6	Elève	On a commencé à poser une question
7	Prof	Non, non au niveau de l'histoire, la structure de l'histoire, la trame !
8	Elève	L'histoire commence par une femme qui allait avoir un enfant
9	Prof	On a remarqué que la personnalité avait deux étoiles, c'est extraordinaire d'avoir deux étoiles. Oui tu reviens à ta place qui veut terminer ? Tu termines Sabine. On est vers la fin, donc je reviens au début pour vérifier la compréhension. Si on n'a rien compris, je suis obligée de revenir, je ne gagne rien à étudier la fin.

Nous pouvons constater que l'enseignante incite ses élèves à passer au tableau pour faire un flashback et raconter les événements de l'histoire. Son objectif est de vérifier la compréhension générale de la structure narrative. De ce fait, dès lors que la première élève intervient pour lui rappeler les démarches que toute la classe a mises en œuvre au début de l'étude de l'œuvre, à savoir la formulation des hypothèses (on a commencé à poser une question), l'enseignante lui rappelle par une modalité négative d'aller vers le sens de l'histoire. L'usage que cette dernière fait de la mémoire est rétroactif dans le sens où elle essaie conjointement avec ses élèves d'effectuer un retour en arrière. Sa mise en route consiste à partir du déjà-là cognitif des élèves pour les rassurer et les amener non seulement à convoquer leurs savoirs, mais aussi à les réactualiser. L'intérêt de cette mise en route ou de cette mise en mémoire tient au fait qu'elle permet aux élèves de baliser leur voie vers la nouvelle situation didactique et de les aider à appréhender les attentes de l'enseignante qui veut s'assurer de la maîtrise des connaissances antérieures pour les propulser vers la nouvelle situation didactique, car il serait inutile d'aller plus loin à défaut d'une maîtrise du déjà-là qui doit être bien installé.

Nous pouvons dire, donc, que la mise en mémoire est aussi un geste de mise en abyme selon l'appellation de Jorro (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p. 130) dans la mesure où l'enseignante tente de partir de ce que ses élèves savent faire, c'est-à-dire raconter les événements passés, pour les faire progresser sur un nouveau plan. Dans ce sens, la mémoire remplit non seulement une fonction rétroactive, mais aussi anticipative. Les propos de Schneuwly confirment notre idée :

L'analyse de la mémoire didactique passe par une mise en relief des moments où la mémoire est convoquée, aussi bien dans sa fonction de rappel (référence à la mémoire de la classe, de l'élève, des activités scolaires et/ou de l'objet enseigné) que dans sa fonction d'appel et d'anticipation (notamment à la mise en mémoire). Tout le problème est alors d'interroger cet usage de la mémoire (du passé, du futur sous forme d'anticipations) pour en mesurer l'impact sur la construction de l'objet. (Schneuwly et al., 2005, p. 84)

Bref, la mise en temporalité ou la mise en mémoire a pour but d'établir un lien entre les connaissances des élèves et les enjeux didactiques poursuivis : fonction assurée également par le tissage interdisciplinaire.

C. Le tissage interdisciplinaire

Plusieurs aspects transversaux peuvent être observés dans différentes disciplines. En didactique, le champ des transferts possibles entre les matières est envisageable comme nous pouvons le constater d'après les propos de l'enseignante. En effet, celle-ci tisse des liens entre sa discipline et la discipline « arabe ». Ce tissage que nous qualifions d'interdisciplinaire est opéré au niveau des manières de faire qui semblent pour l'enseignante similaires. Après avoir amené les élèves à identifier les caractéristiques du dénouement fantastique, cette dernière tente de leur apporter de l'aide pour les amener à situer le passage : tâche dont ils devraient s'acquitter à l'examen régional l'année qui suit et à laquelle elle les prépare. De ce fait, l'enseignante veut ancrer cette habitude chez les élèves ou automatiser ce geste. Pour y parvenir, elle leur rappelle que la manière de procéder à la situation de passage est similaire en arabe :

96	Prof	Situez le passage, faites attention, l'année prochaine, notre académie de Fès il y avait la situation du passage, mais là on va vous le demander, on prépare notre régional, pour vérifier la lecture. En 2004 jusqu'à 2007 on travaillait en première Bac le commentaire composé et on avait comme œuvre <i>Eugénie Grandet</i> et <i>Antigone</i> et on n'était pas contents. Ils ont éliminé le commentaire et on a gardé « situer le passage ». Mais pour nous aussi, on est obligés de situer le passage pour comprendre le texte, ce qu'il y a avant et après. Quels sont les trois éléments pour situer le passage ?
97	Elève	D'abord la référence
98	Prof	Oui, vous faites la même chose avec votre prof d'arabe : « هذا النص الذي بين أيدينا ⁵² » et deuxièmement ce qui précède et puis le contenu et je ferme la parenthèse.

En somme, Le rapprochement établi par l'enseignante, qui montre que les frontières entre les disciplines sont mouvantes, a pour but d'instaurer des schèmes d'action et de rassurer les élèves en leur offrant des exemples concrets de certaines manières de faire qui peuvent migrer d'une discipline à l'autre.

⁵² La traduction de la phrase en arabe est la suivante : « Le texte que nous avons entre nos mains »

8.3.2.2. L'étayage

L'étayage est l'organisateur de la co-activité élève-enseignant. A côté des différentes formes de tissage que nous avons analysées, nous pouvons affirmer que ce geste occupe une place de choix dans la séquence observée et montre que l'enseignante est mue par la volonté de garder un équilibre entre l'acte de transmettre et celui de faire construire essentiellement le savoir. La présence de l'étayage est décelable à travers le jeu des questions-réponses et la forte participation des élèves qui sont acteurs dans leur formation. Du début jusqu'à la fin du cours, nous remarquons qu'il existe un fil conducteur que l'enseignante s'efforce à maintenir en donnant des consignes de travail qui se déclinent comme suit :

- Consigne 1 : Faire un rappel des événements précédents ;
- Consigne 2 : Dégager les champs lexicaux prédominants dans le passage ;
- Consigne 3 : Relever les caractéristiques du fantastique ;
- Consigne 4 : Situer le passage ;
- Consigne 5 : Découper le texte.

Les consignes ci-dessus mettent en exergue la logique progressive qui sous-tend la leçon. Si l'enseignante les donne, c'est pour « faire faire » et « faire comprendre » ses élèves. Ce qui relève non seulement de l'étayage, mais aussi du pilotage didactique. Nous sommes loin de l'approche transmissive où le professeur tient un discours monologal et donne l'impression à ses apprenants d'être le détenteur du savoir. La relation horizontale entre les élèves et leur enseignante se traduit par une répartition équilibrée de la parole. Les énoncés des élèves sont au nombre de 94 alors que l'enseignante intervient 96 fois. Les élèves interagissent avec leur enseignante sans réticence. Dans ce sens, nous pouvons avancer qu'ils adoptent une posture du « faire » compatible avec celle de leur enseignante. Ils sont tellement motivés qu'ils répondent parfois tous à la fois ou se jettent dans l'action sans écouter la fin de la consigne. Ce mode de réalisation de la tâche scolaire par les élèves est appelé par Bucheton « première ». L'extrait suivant met en évidence l'échange constructiviste entre l'enseignante et ses élèves et illustre davantage leurs postures :

82	Prof	Très bien on ne trouve pas ça dans la réalité. Déjà maintenant on a des éléments qui font partie d'un cadre surnaturel. Mais on a la réalité, quelqu'un qui est amoureux, il est revenu gagnant. On a la réalité et on a le surnaturel. C'est ça le fantastique, c'est le surnaturel dans un cadre réel. <u>Revenons maintenant à la situation du passage.</u> A partir de ce que vous avez découvert, à partir du classement et à partir du dénouement fantastique, on situe le passage. Je vous donne une minute. Vous avez tous les éléments pour situer le passage. Qui veut essayer déjà ? Comment on situe le passage ?
83	Elève	Ce passage est extrait de la nouvelle fantastique <i>Le chevalier double</i> . C'est le dénouement de cette nouvelle
84	Prof	Alors tu caractérises le dénouement parce qu'on n'a pas travaillé gratuitement. Pourquoi on a posé toutes ces questions c'est pour trouver le type du dénouement. Ce passage donc constitue quoi ?
85	Elève	Un dénouement fantastique
86	Prof	Qu'est-ce qu'on fait dans ce texte ? travaillez avec ce qui précède, puis le contenu
87	Elève	Après avoir combattu son double maléfique, Oluf a pu demander la main de Brenda dont il était amoureux
88	Prof	Qui peut encore situer le passage ?
89	Elève	Madame dans ce passage, Oluf tue son double maléfique, ce qui a contribué à un changement de son caractère. Donc maintenant il peut vivre heureux avec Brenda.
90	Prof	Ça c'est un compte rendu de tout le passage, faites attention pour situer le passage, on s'arrête sur les références, puis ce qui précède, puis le contenu. Puisqu'on a parlé de ce qui précède, le contenu vous pouvez le reformuler à partir des trois champs lexicaux, utilisez le terme mal, victoire et métamorphose ainsi de suite. Je veux les trois dans la phrase.

Conduire les élèves à situer le passage, tel est l'objectif que l'enseignante s'assigne dans cet extrait. Pour y parvenir, elle adopte des gestes qui traduisent l'épaisseur de son agir professoral et son souci de faire travailler ses apprenants. C'est pour cette raison que nous estimons que l'échange qu'elle a avec ces derniers est constructiviste. Son travail s'apparente à l'étai qui soutient une construction et disparaît par la suite. Certes, elle ne se met pas complètement en retrait mais elle joue le rôle d'un guide accompagnateur. L'étayage ici revêt plusieurs formes :

- L'enrôlement dans la tâche : après avoir caractérisé le dénouement, l'enseignante demande à ses élèves de situer le passage en s'appuyant sur des éléments co-construits ou co-étayés à savoir, les caractéristiques du dénouement et la catégorisation des champs lexicaux. Ce sont les élèves qui ont exploré le texte et ont fait remonter à la surface les particularités

du dénouement étudié, d'où l'énoncé suivant : « à partir de ce que vous avez découvert ». Ainsi, l'enrôlement dans l'avant-dernière tâche s'effectue à partir du sens que les élèves ont bâti eux-mêmes. En nous basant sur les marques langagières comme le pronom « on » ainsi que le recours à la première personne du pluriel « revenons maintenant à la situation », nous pouvons davantage faire ressortir l'étayage de l'enseignante qui va de pair avec celui du pilotage temporel « je vous donne une minute ». Le pronom « on » remplit une fonction inclusive qui implique non seulement l'aide de l'enseignante, mais aussi la participation des élèves et leur implication collective. L'enseignante mène le jeu didactique sur deux fronts le « vous » qui renvoie à ses gestes d'adresse et le « on » inclusif qui montre que l'enseignement-apprentissage est un acte d'engagement conjoint, un contrat qui implique deux parties prenantes : l'apprenant et l'enseignant ;

- Le maintien de l'orientation : les règles du jeu sont constamment rappelées pour que les élèves ne s'écartent pas du but assigné : « tu caractérises le dénouement parce qu'on n'a pas travaillé gratuitement. Pourquoi on a posé toutes ces questions c'est pour trouver le type du dénouement ». Ce contrôle concomitant des réponses des élèves a pour but d'inciter ces derniers à réinvestir le savoir verbalisé en classe à savoir les caractéristiques du dénouement fantastique. Pour l'enseignante, le co-étayage ayant débouché préalablement sur l'identification et l'institutionnalisation du savoir étudié n'est pas fortuit, d'où ses interventions ponctuelles qui remplissent une fonction régulatrice. Comme le souligne Bruner :

[Les élèves] s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. Le tuteur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant « dans le champ », et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation.(Bruner, 2011, p. 278)

- Le pointage de l'erreur : l'enseignante ne se contente pas d'impliquer les élèves dans la tâche, mais elle examine également le degré de conformité des réponses de ces derniers avec la consigne énoncée : « Ça c'est un compte rendu de tout le passage, faites attention pour situer le passage, on s'arrête sur les références, puis ce qui précède, puis le contenu ». Certes l'enseignante accueille les réponses de ses élèves, mais elle ne fait pas l'impasse sur les erreurs en rappelant les règles qui conditionnent une exécution réussie de la tâche. Le rôle donc de l'enseignante selon Bruner est la signalisation des caractéristiques déterminantes qui consiste à :

souligne[r] par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce qui lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts. (Bruner, 2011, p. 278)

Bref, tous ces gestes organisent l'agir de notre enseignante, mais leur mise en place est liée à une préoccupation qui conditionne les apprentissages ainsi que la relation entre les différents agents didactiques à savoir, le geste d'atmosphère.

8.3.2.3. Atmosphère : La mise en confiance des apprenants

Le déploiement du processus de compréhension-interprétation s'effectue sous forme d'échanges verbaux. Cependant, il n'est aucunement suffisant pour accueillir la parole des élèves de se livrer à un simple jeu de questions-réponses. Il convient, par ailleurs, de créer les conditions de cet accueil, de créer un espace intersubjectif favorable à l'écoute et aux interactions en classe, d'où l'importance du geste d'atmosphère dans la leçon observée. Nous avons remarqué qu'il est fortement présent dans cette séance. En effet, il conditionne la participation des élèves et leur enrôlement dans les tâches assignées. Dans ce sens, nous pouvons avancer que le type de rapport instauré entre les élèves et leur enseignante repose sur la confiance et la coopération. C'est pour cette raison que l'atmosphère de classe est détendue, conviviale et collaborative. Les apprenants semblent impliqués et attentifs. Quant à l'enseignante, elle oscille entre autorité verbale qui n'est pas fortement présente et reconnaissance des propos des élèves. Sa posture autoritaire est perceptible dans la modalité injonctive suivante, et dont le but est de faire un rappel à l'ordre pour assurer un retour au calme :

80	Prof	Est-ce que dans la réalité on sourit alors qu'on a disparu ? (Elle s'adresse à un élève) : Tais-toi sinon je te mets à la porte ! /est-ce que quelqu'un sourit dans le tombeau ? (Elle s'adresse à tout le monde) Ne parlez pas tous à la fois !

Pour assurer un climat de concentration et éviter tout risque de dérapage de l'attention collective, l'enseignante recourt à l'autorité au moment opportun. C'est son ethos ainsi que celui de ses élèves qui lient leurs interactions, lesquelles sont teintées dans ce cas-là d'une tonalité sérieuse qui a pour objectif le maintien de l'orientation vers la fin. Il apparaît clairement que l'enseignante tient les rênes de son cours en oscillant entre autorité et bienveillance, laquelle se traduit par le geste de reconnaissance. En effet, la reconnaissance se manifeste dans la reprise des propos des élèves ou leur confirmation sous une différente forme. A titre d'exemple, l'enseignante dans l'extrait suivant reformule brièvement l'idée d'un élève qui tente tant bien que mal de situer le passage :

91	Elève	Après avoir vaincu le mal qui le hantait, Oluf se sent métamorphosé en un caractère bien, il s'est transformé en quelqu'un de bien
92	Prof	Oui il est devenu quelqu'un de normal qui pourrait être amoureux, qui veut refaire la mise en situation

La bienveillance de l'enseignante est lisible également dans le geste de renforcement positif. La séquence est jalonnée de « très bien » qui est aussi un geste de valorisation et d'appréciation positive ayant pour visée de maintenir le niveau attentionnel des élèves et de les encourager à s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage et de négociation collaborative du sens du texte. En d'autres termes, le déploiement du processus de compréhension est tributaire des petites récompenses que donne l'enseignante à ses élèves et qui leur offrent une image positive d'eux-mêmes.

Il importe également de souligner que les interactions élèves-professeur se font dans une atmosphère qui repose sur les gestes d'autorisation qui « se dévoilent notamment par le fait que l'enseignant laisse aux élèves la liberté de demander la parole et de réagir au texte, gestes qui se prolongent avec l'écoute des élèves, l'accueil des significations » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p. 133). Ainsi, la posture d'autorité que l'enseignante adopte ne vise pas à brimer l'élève ou à l'empêcher d'exprimer ses idées et de les justifier, mais elle ne porte que sur l'aspect comportemental ; un élève qui risque de dérailler doit être reguידé et rappelé à l'ordre.

Il va sans dire que pour instaurer un rapport de respect et de retenue dans le dialogue, la corporéité de l'activité enseignante entre aussi en ligne de compte. Par

exemple, quand notre enseignante opine du chef, elle valorise le travail de ses élèves, son corps parlant joue un rôle incitatif, il institue un rapport positif avec les élèves et instaure un climat de confiance. Autrement dit,

Le corps parlant de l'enseignant semble faire la différence en situation didactique. Ce qui implique une plus grande acuité dans la caractérisation des gestes langagiers et non langagiers qui influencent la co-activité, puisqu'à travers le corps parlant, les élèves appréhendent une personnalité qui permet d'agir et d'étudier ou qui freine l'entrée dans l'étude, voire l'interdit(Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p. 127).

Dès lors, par sa présence énonciative et corporelle, l'enseignante fédère les élèves, attire leur attention, ne leur laisse aucunement l'occasion de faire du bruit ou de faire des digressions. Celle-ci tient à bras-le-corps son travail pour atteindre ses objectifs et éviter de faire perdre le fil d'Ariane à ses élèves. C'est elle le maestro virtuose qui garde un œil bienveillant sur son groupe pour lui éviter le sentiment d'égarement. Ainsi, la mise en scène corporelle et langagière instaure un climat propice à l'apprentissage et favorise la construction d'une communauté discursive.

Les gestes d'atmosphère que nous avons retenus dans cette classe de Tronc commun montrent que l'enseignante est dotée d'habiletés communicationnelles qui font qu'elle domine sa classe, mais il faut reconnaître que ces habiletés, qui organisent la rencontre intellectuelle, affective, sociale, relationnelle, entre l'enseignante et ses élèves relèvent d'une éthique professionnelle. En effet,

laisser aux élèves un espace pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Ainsi, lire un texte d'élève sans prendre le stylo rouge mais d'abord simplement pour entendre ce que l'élève, l'enfant, vient de dire relève de cette atmosphère et de cette éthique qui fait de l'élève une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser. (Dominique Bucheton, 2014, p. 200)

En définitive, les typologies de gestes y compris l'atmosphère nous conduisent à réfléchir sur la posture d'étayage de notre enseignante qui oscille entre enseignement et accompagnement.

8.3.2.4. La posture d'étayage : entre enseignement et accompagnement

Après avoir étudié les gestes professionnels de notre enseignante qui sont enchâssés les uns dans les autres et en nous basant sur les cinq grandes postures d'étayage que Bucheton a identifiées, nous pouvons dire que le processus du soutien didactique qu'elle apporte à ses élèves pour monter son cours repose sur le principe de l'accompagnement qui débouche sur l'enseignement. Comme nous pouvons le constater, tout au long de la séance, elle assure un juste équilibre entre la participation des élèves et leur silence, ce qui n'est pas sans rappeler le geste d'atmosphère qui se manifeste à la fois dans l'interpellation constante des élèves et le rappel à l'ordre comme geste de régulation comportementale ayant pour but de ne pas éloigner ces derniers des objectifs escomptés. Dès lors, l'enseignante joue le rôle d'un guide qui oriente vers la voie de la réalisation de la tâche assignée en faisant plusieurs gestes d'accompagnement comme :

- Le fait de s'arrêter sur les obstacles contre lesquels buttent les élèves ou de pointer les difficultés :

98	Prof	[...] Faites attention , vous avez lu, compris, mais le découpage. Je vais pas découper de façon arbitraire, gratuitement. Vous justifiez le découpage. « Après avoir », c'est le meilleur moyen pour parler de deux faits l'un qui précède et qui suit. Maintenant le découpage. Vous avez saisi le passage, découpez-le. Vas-y Malak prends ton œuvre et tu passes. Tu nous expliques. Vas-y

- Mettre à leur disposition les ressources nécessaires pour résoudre un problème :

78	Prof	Voilà c'est surnaturel, fantastique. Encore ?? attendez, je vais vous aider, lisez le deuxième paragraphe. Est-ce qu'il n'y a pas des faits ou des actions surnaturelles ? Amine, lis le deuxième paragraphe ! En parlant du personnage...

- Les inciter à se lancer dans une aventure d'exploration de la réponse :

73	Prof	[...] Avec vos crayons cherchez les caractéristiques du fantastique. Je reprends, on a dit que c'est un dénouement fantastique. D'abord on n'a pas trouvé la réponse aux questions qui sont restées suspendues. Ça d'une part, d'autre part il y a d'autres éléments qu'on peut ajouter aux caractéristiques d'un dénouement fantastique. Tout ce qui est surnaturel dont on n'a pas l'habitude extraordinaire, trouvez-moi trois ou quatre mots

En somme, si l'enseignante accompagne ses élèves en les exhortant dès le lever de rideau à puiser dans le texte avec leurs crayons, c'est pour institutionnaliser un savoir

littéraire comme la caractérisation du dénouement fantastique. Qu'affirme-t-elle alors sur son travail ? Est-elle consciente de son action ?

8.3.3. Ce que dit l'actrice du terrain sur son travail

Acte important que d'entendre ce qu'un enseignant avéré dit sur son travail et comment il parle de ses savoir-faire professionnels. Dès qu'elle a annoncé la fin de la séance, l'enseignante s'est dirigée vers nous pour nous expliquer les démarches didactiques qu'elle a mises en place pour atteindre ses objectifs. A travers son discours, nous pouvons rendre compte de sa capacité réflexive. L'extrait suivant corrobore notre idée :

Au début, j'ai commencé par un acquis pré-pédagogique. Je ne peux pas faire un texte indépendamment de ce qui s'est passé. Je prépare la situation du passage et j'ai impliqué mes élèves c'est à eux de comprendre le contenu et de quoi il parle le texte, je suis partie des champs lexicaux. Et deuxièmement le découpage pour arriver à démontrer qu'il y a deux situations d'énonciation ou bien une seule. **J'oriente le travail avec des consignes. C'est à eux de faire tout le travail. Je ne travaille pas avec la méthode classique pour pouvoir stimuler la créativité des élèves et les impliquer. Et après une fois qu'ils ont terminé, je peux leur demander d'analyser devant moi le texte.**⁵³Enseignante 1

Nous nous apercevons à partir des propos de l'enseignante qu'elle est entièrement consciente du fil conducteur de sa leçon. Sans nommer les gestes que nous avons étudiés, elle en parle avec lucidité. Ainsi, le geste de mise en mémoire qui renvoie au tissage comme macro-préoccupation, apparaît sous l'expression « acquis pré-pédagogique ». L'étayage didactique est également lisible dans ses paroles puisqu'elle est consciente de sa démarche constructiviste ayant pour but d'impliquer les élèves et de leur faire faire les tâches de lecture-compréhension. L'enseignante prépare, aide à bon escient, s'efface progressivement, mais aussi encourage :

Il y a des profs qui écrivent un bilan sur le tableau, moi non je ne le fais qu'à partir de ce que les élèves ont dit sauf la production écrite. **Si quelqu'un fait une bonne situation de passage, on l'écrit sur le tableau.** Enseignante 1

Par ailleurs, il est important de souligner que l'enseignante est consciente que l'enseignement est un acte imprévisible et incontrôlable qui dépend des aléas didactiques

⁵³ Nous tenons à souligner que nous avons repris à l'identique les paroles spontanées des enseignantes même si elles contiennent des erreurs, des répétitions, des retours en arrière, des omissions qui sont dus aux normes du code oral, où trébucher, passer du coq à l'âne par exemple sont des actes tolérés.

comme les réactions des élèves, d'où la nécessité d'improviser et de se libérer du carcan de la fiche de préparation :

Moi je prends l'élève comme centre de son apprentissage. Je ne viens pas avec un plan et je l'applique à la lettre. C'est impossible. Ça ne sert à rien si les élèves ne comprennent pas et si j'atteins mon objectif en suivant la fiche de préparation. Enseignante 1.

Nous pouvons affirmer, dès lors, que l'enseignante est consciente du fait qu'il faut faire des variations au moment opportun. Ces régulations sont appelées par Bucheton (2008) les gestes d'ajustement qui construisent la professionnalité de l'enseignant et renvoient à « [sa] capacité [...] à voir, à entendre ses élèves dans leur singularité et dans l'immédiateté et la dynamique de l'action partagée et des savoirs en jeu » (Dominique Bucheton et al., 2008c, p. 43)

Il est à souligner, en dernier ressort, que l'enseignante est consciente non seulement des gestes appropriés qu'il faut adopter en classe, mais aussi de ses erreurs. Toutefois, il semble à partir de son discours qu'elle ne soit pas prête à modifier des habitudes qu'elle a ancrées dans sa pratique enseignante depuis le début de sa carrière :

J'ai beaucoup de parenthèses dans mon cours, je fais une leçon pour une heure et je finis par faire deux heures. Et c'est déconseillé, tu dois gérer la leçon. Si j'avais l'inspecteur, j'allais me faire taper des doigts parce qu'il me dirait que j'avais instauré un contrat d'une heure que tu n'as pas respecté, et même le bilan tu l'as pas écrit. Moi je m'en fous. Ce qui est important c'est la compréhension des élèves. Il se peut que je vienne avec une fiche de préparation et de ne pas l'utiliser. C'est les élèves qui vont orienter le cours.

Il apparaît clairement qu'au niveau du pilotage temporel, l'enseignante ne gère pas le rythme du travail. Certes, nous avons remarqué qu'elle a fait avancer la leçon en plusieurs étapes après avoir bien contrôlé les prérequis, mais elle n'a pas respecté le temps imparti à la séance de lecture. Avant d'enregistrer, elle nous a dit que la séance allait se dérouler pendant une heure. Or, effectivement, elle a dépassé le temps prévu. Pour elle, la compréhension des élèves est ce qui compte le plus. Néanmoins, nous estimons que le respect du planning prévisionnel est également important. En effet, oublier l'horloge pourrait faire perdre de vue les objectifs didactiques escomptés et se répercuter négativement sur la gestion de l'atmosphère. En s'attardant par exemple sur un point au détriment d'un autre, l'enseignant risque de démotiver ses élèves.

8.4. Analyse de l'agir professionnel de l'enseignante 2

8.4.1. Présentation de la séquence enregistrée et de ses unités de sens⁵⁴

La deuxième séquence que nous avons enregistrée porte sur l'étude du premier extrait de la pièce de théâtre *Le Bourgeois Gentilhomme* : œuvre programmée pour les tronc communs. Il s'agit de la scène d'exposition. La particularité de cette séance tient au fait que l'enseignante cède sa place à un enseignant stagiaire pendant un petit moment au début du cours. Nous avons transcrit 154 énoncés et nous avons donc abouti au découpage suivant :

Tableau 24: Unités de sens de la deuxième séance d'observation

	Unité de sens	Numéro des énoncés
1	Ouverture de la séance par le professeur stagiaire qui énonce les objectifs de la leçon et opère un échange bref avec les élèves sur l'importance des didascalies	De 1 à 14
2	Relecture de la première partie de la scène et identification collective de sa typologie et du genre en s'appuyant sur des éléments formels	De 15 à 52
3	Mise en exergue de deux fonctions de la scène d'exposition : informative et générique à partir des informations dégagées du dialogue entre les personnages	De 53 à 90
4	Repérage collectif d'une autre caractéristique du théâtre : la double énonciation	De 91 à 123
5	Arrêt à partir des questions sur le dialogue entre les personnages sur un point de langue : la concession	De 124 à 134
6	Retour sur la fonction de la scène d'exposition et récapitulation générale des points essentiels de la leçon : vocabulaire du théâtre et double énonciation	De 135 à 154

8.4.2. Les préoccupations majeures de l'enseignante 2

8.4.2.1. Le tissage

En dépit d'une ouverture trébuchante de la séance par l'enseignant stagiaire, nous avons remarqué que le geste de tissage, qui constitue la toile de fond de la leçon voire de toute situation didactique, est présent.

⁵⁴ Les unités retenues pour l'analyse sont 1,2, 3 et 6

A. Le tissage disciplinaire

Du début jusqu'à la fin du cours, le renvoi à des connaissances antérieures est clairement lisible dans les interactions entre l'enseignante et leurs élèves. La présence de cette préoccupation n'est pas fortuite. Cette dernière concorde avec la temporalité de l'étude de la pièce de théâtre qui s'opère à la fin de l'année. *Le Bourgeois gentilhomme* boucle le curriculum de français de la première année du secondaire qualifiant. Autrement dit, le tissage va de pair avec l'évolution des savoirs et des savoir-faire liés à la lecture d'un texte littéraire du fait que cela permet aussi bien à l'enseignante qu'à ses apprenants de faire des allers-retours entre les savoirs déjà vus et le texte étudié. C'est à la lumière de ces derniers que la lecture méthodique s'effectue. L'échange suivant illustre nos propos :

51	Prof	C'est une scène d'exposition ; on a le terme acte, on a le terme scène, les tirades, les répliques, dialogue, didascalie. Ça justifie quel genre ?
52	Elève	Une pièce de théâtre
53	Prof	Ça nous informe donc sur le genre ; comme on a vu dans la nouvelle, l'incipit avait trois fonctions. Quelle est la fonction de la nouvelle ?
54	Elève	Une fonction informative
55	Prof	Elle fonctionne comment ? faites attention on peut exploiter ce qu'on a appris avec la nouvelle . Elle nous informe à propos de quoi ?
56	Elève	Des personnages

Cet échange se situe entre le début et le milieu de la séance. Après avoir identifié l'appellation de la scène d'ouverture d'une pièce de théâtre, l'enseignante fait un retour en arrière pour favoriser le côtoiement entre ce que les élèves savent déjà sur la nouvelle et ce qu'ils doivent faire à savoir déterminer les fonctions de la scène d'exposition. En effet, les élèves ne sauront, ni pourront conférer un sens à leur apprentissage si l'enseignante ne les met pas en butte à une situation qu'ils ont d'ores et déjà rencontrée. D'ailleurs, des propos de l'enseignante se dégagent le souci d'inciter sa classe à réinvestir leurs apprentissages antérieurs : « faites attention **on peut exploiter ce qu'on a appris avec la nouvelle** ». En nous appuyant sur la médiation langagière de l'enseignante, nous pouvons dire que le type de transfert auquel elle conduit ses élèves est de nature verticale du fait qu'elle leur demande de généraliser ce qu'ils ont appris sur la nouvelle au début de l'année sur le genre actuel. En d'autres termes, ils sont invités à calquer leurs connaissances par rapport à la nouvelle sur la pièce de théâtre, et ce, pour en appréhender la fonction. Cette phase s'avère importante dans la mesure où elle permet de faire le chemin avec les élèves vers un nouvel apprentissage, mais aussi d'examiner le degré de maîtrise des pré-requis pour faire la régulation nécessaire au moment opportun.

B. Le tissage expérientiel

Outre le tissage disciplinaire qui repose sur le principe de réinvestissement ou de transfert, nous pouvons faire ressortir de la séquence un autre type de tissage : expérientiel. Il consiste à amener l'élève à prendre appui sur son propre vécu, son expérience subjective. Les chercheurs de l'équipe LIRDEF de Montpellier qui s'intéressent à la problématique des gestes professionnels tant en didactique des langues et des cultures qu'en didactique des disciplines définissent le tissage expérientiel comme suit :

Il faut alors être attentif aux moments de tissage « expérientiel », quand les élèves ne convoquent pas des savoirs, ni des éléments culturels, mais ce qu'on appelle, avec méfiance, « leur vécu ». Méfiance justifiée, quand l'œuvre disparaît au profit de l'exhibition déplacée de l'intimité ; mais il convient d'interroger la manière dont le vécu ancre la signification dans l'intime, quand le sens *s'enracine* et noue l'expérience subjective et la médiation symbolique. Jeu délicat, art de faire pour le maître de littérature. (Jean-Charles Chabanne et al., 2008, p. 25)

A partir de cette définition, nous avons pu repérer un exemple à la fin de la séance. Dans la dernière unité thématique, l'enseignante tente de faire une récapitulation dont le but est d'institutionnaliser les savoirs. Ainsi, elle revient sur les trois fonctions essentielles de la scène d'exposition. Pour illustrer la fonction incitative, un élève fait appel à sa subjectivité. Il parle de son expérience en tant que sujet-lecteur consommateur à l'affût du suspens. Autrement dit, avant d'entamer la lecture d'un livre sur lequel il a jeté son dévolu, il cherche des éléments aguichants qui l'inciteraient à poursuivre la lecture.

142	Prof	Très bien. On termine le premier point et on passe au deuxième. Quel type d'énonciation on peut dégager de cette scène ?
143	Elève	Une double énonciation
144	Prof	Et troisième, quelle est la fonction de cette scène ?
145	Elève	Informative
146	Prof	Informative pourquoi ?
147	Elève	Parce qu'elle nous informe des personnages, du lieu, du cadre
148	Prof	Et incitative pourquoi ?
149	Elève	Il laisse du suspens au lecteur. Madame, moi quand je veux acheter un livre, je lis le résumé dans la quatrième de couverture, où il y a trop de suspens parce qu'on ne dit rien sur les personnages. Il y a que des indices en général, donc ça me motive à découvrir la suite.

Bref, l'élève est conscient de la fonction du résumé qui figure sur la quatrième page de couverture vu qu'il produit le même effet de suspens que génère la scène d'exposition. Aussi opère-t-il ce rapprochement entre un savoir co-construit ou co-découvert en classe (fonction incitative) et un déjà-là expérientiel.

8.4.2.2. L'étayage

L'étayage consiste, comme nous l'avons précédemment précisé, à mettre les élèves en travail. L'objectif essentiel de la séance est d'amener les élèves à comprendre l'échange entre les personnages, de se familiariser avec le vocabulaire du théâtre pour pouvoir dégager les caractéristiques de la scène d'exposition. Pour y parvenir, l'enseignante opère un échange verbal rapide avec ses élèves tout au long de la séance. La célérité des questions-réponses se traduit par la répartition équilibrée des interventions des deux parties prenantes. En effet, le nombre des énoncés de l'enseignante (79) est presque identique à celui des élèves (75). Mais cette rapidité se traduit également par le volume des paroles des apprenants qui répondent immédiatement après la réception de la question. Les interactions qui se font *illico presto* soulignent le degré d'engagement des élèves dans l'exécution de la tâche, elles sont orchestrées par des questions fermées comme « on a combien de personnages ? » et questions ouvertes : « Qu'est-ce qu'on apprend à partir de la didascalie qui ouvre l'acte ? Quelles sont les informations qu'on peut avoir ? ». A partir du jeu des questions-réponses, nous pouvons mettre en évidence différents types d'étayage :

A. L'étayage philologique

Il est défini par les chercheurs de LIRDEF comme une lecture qui prend appui sur la lettre du texte et dont le but est d'assurer la compréhension. Cette typologie de lecture est perceptible dans le geste de pointage qui consiste à mettre l'accent sur des éléments textuels : mots, expressions soulignant le degré d'attention porté au texte et dont le but est d'argumenter ou de poursuivre les questionnements. Dans cette séquence, l'enseignante demande constamment à ses élèves de relever des indices du texte pour justifier une réponse. En voici un exemple :

65	Prof	Très bien. On a une fonction incitative. Alors, mon collègue, il a posé une question, les personnages ils parlent de qui ?
66	Elève	Monsieur Jourdain
67	Prof	Très bien. « Le voilà qui vient ». Prenez votre crayon et surlignez tout ce qui se rapporte à ce monsieur. On lit ensemble. On peut prendre que les tirades pour ne pas faire qu'une lecture linéaire. On peut chercher là, c'est ça l'intérêt d'une lecture méthodique. Prenez la première tirade
68	Elève	Lecture d'une élève : « Il est vrai. Nous avons trouvé ici un homme comme il nous le faut à tous deux »
69	Prof	Très bien qu'est-ce qu'il faut surligner ?
70	Elève	Un homme
71	Elève	Ce monsieur Jourdain

Pour extraire le sens du texte, notamment la fonction incitative de la scène d'exposition du *Bourgeois gentilhomme*, l'enseignante demande aux élèves de relever des indices du texte. Le geste de souligner que l'on peut considérer comme un geste d'étude des élèves correspond au pointage didactique de l'enseignante qui relit un fragment de la didascalie en vue d'amener ses apprenants à comprendre que le dramaturge ne livre pas beaucoup d'informations sur le protagoniste monsieur Jourdain, mais il se contente d'ébaucher sa description. Comme on se retrouve au début de la pièce, les allusions au personnage principal se font par des éléments de reprise qui laisse ce dernier nimbé de mystère et exhorte le lecteur à poursuivre la lecture, d'où la fonction incitative de la première scène.

Ainsi, souligner qui est un geste du « faire bouger » concorde avec la méthode de lecture adoptée en cours de français à savoir, la lecture méthodique qui est un repérage préliminaire du sens du texte. D'ailleurs, comme nous pouvons le constater dans l'énoncé 67, l'enseignante ne laisse pas perdre de vue l'objectif de cette approche de lecture qu'elle définit comme une démarche de recherche. De ce fait, souligner est un schème d'action que les élèves ont intériorisé pour accéder au sens du texte. Il semble que c'est une habitude que l'enseignante a instaurée dès le début de l'année pour impliquer ses élèves.

B. La démonstration

Outre la lecture philologique, nous pouvons dégager de cette deuxième séquence une autre préoccupation de l'enseignante qui est la démonstration graphique. Pour dégager la fonction informative de la scène d'exposition à partir du dialogue entre deux personnages : maître à danser et maître à musique, l'enseignante a dessiné au tableau trois bonhommes avec trois flèches représentant l'échange réciproque, d'une part, entre les personnages de la première scène et, d'autre part, le contenu de l'échange à savoir, un bref portrait de monsieur Jourdain :

87	Prof /élève	Donc si je vais comme ça. (Elle dessine au tableau). Qui veut me faire le schéma ? Tu peux passer ? Fais le schéma du dialogue ? Une élève passe au tableau. Très bien. Comment tu expliques ton dessin ?

Nous constatons que l'enseignante démontre et co-démontre en s'appuyant sur l'observation d'un modèle graphique co-construit. Ce geste illustratif accompagné d'explications verbales a pour but de favoriser la compréhension. Il remplit une fonction mnésique. Ainsi, si l'enseignante mobilise l'intelligence visuelle de l'élève, c'est pour le motiver tout en diversifiant les modalités de travail. D'ailleurs, en soulignant les avantages de l'approche méthodique, l'enseignante ne s'empêche pas d'exprimer son penchant pour

la diversification des modes de travail. Cette dernière affirme que la lecture linéaire est non seulement fastidieuse mais aussi chronophage, et ce, contrairement à la lecture méthodique qui offre une palette de choix pédagogiques variée :

L'avantage de l'approche méthodique, c'est qu'elle n'est pas ennuyeuse. Je peux étudier un texte pour dégager un seul point [...] L'approche méthodique= souligner+ dégager+ interpréter. [...]

Par exemple dans un texte descriptif, je pourrais faire passer tous mes élèves. Ils lisent et dessinent le portrait physique, si les choses se passent à haut niveau. Si le texte parle de statistiques, je pourrais au fur et à mesure de l'étude dessiner la courbe au tableau. Donc, l'approche linéaire est une perte de temps. Enseignante 2

C. Le se-risquer

Le se-risquer est un étayage herméneutique. Il consiste à considérer la compréhension comme une aventure et d'accepter toutes les propositions données par les élèves avec une exigence égale et bienveillante pour tous. Il est défini par les chercheurs de LIRDEF comme étant :

Un fondamental pour qui est apprenant : l'enfant qui lance ses premiers pas, le nageur qui quitte le bord... Moins un geste véritablement, qu'une attitude, la prise de risque en situation didactique s'impose dans la démarche herméneutique où les chemins ne sont pas balisés. Symétriquement, l'enseignant doit lui aussi *se risquer*, ne serait-ce qu'en écoutant attentivement *toute proposition* avec une égale exigence et attention. On voit ainsi que les compétences à construire ne relèvent pas toutes des catégories du savoir ou du savoir-faire, mais aussi de domaines plus évanescents, comme les *attitudes*. (Jean-Charles Chabanne et al., 2008, p. 249)

29	Prof	Pourquoi ils composent ? on n'a pas encore de réponses. On a le maître de musique, le maître à danser, les trois musiciens, les deux violons, les quatre danseurs. Mais où se trouvent ces personnages d'après votre lecture de la scène ?
30	Elève	Au milieu du théâtre
31	Prof	Oui, tu gardes, on verra ça ensemble
32	Elève	Dans une salle de musique et de danse
33	Prof	D'accord ! peut-être à vérifier aussi avec les autres. (Elle s'adresse aux autres). Est-ce que c'est une salle de musique et de danse ? Où se passe la scène ?
34	Elève	La maison d'un bourgeois
35	Prof	Oui parce qu'ils sont en train d'attendre le bourgeois. On a déjà un indice sur le lieu, c'est bien. Oui à quel moment de la journée ? Là il dort encore ?

Dans cet extrait, l'enseignante interroge ses élèves sur le lieu du déroulement de la scène. Ces derniers fournissent des réponses qu'elle ne valide pas du premier coup. Elle

acquiesce du chef et ne rejette pas du tout les propositions des deux élèves même si elles sont fausses. Ainsi, elle n'empêche pas ses élèves de prendre un risque en s'exprimant. Elle fait en sorte de ne pas les priver de leur propre cheminement en leur demandant de garder leurs réponses et de les confronter avec celles des autres. C'est une manière, dès lors, de déclencher le conflit socio-cognitif⁵⁵, d'accompagner sans étouffer, de vérifier collectivement sans apporter la solution. Ce qui est assez révélateur sur la posture didactique adoptée.

8.4.2.3. La posture d'étayage de l'enseignante 2

Les gestes que nous avons identifiés convergent vers une posture d'étayage caractérisée par l'accompagnement. L'enseignante marque sa présence mais sans pour autant prendre le dessus sur ses élèves qui participent sans réticence. Les interactions verbales sont caractérisées par une symétrie car, elles sont une construction à plusieurs qui implique des efforts conjoints. La posture d'accompagnement est davantage lisible dans le recours au tissage qui occupe une place de choix et se caractérise par une multimodalité. En effet, comme nous l'avons souligné *supra*, le tissage revêt deux formes distinctes. Il est tantôt disciplinaire, tantôt expérientiel. Pour ce qui est de l'étayage (le se-risquer), l'enseignante n'évalue pas en juste ou en faux, mais opte plutôt pour les « peut-être ». Ainsi, elle ne fait pas office de détentrice du savoir, et ce, contrairement au stagiaire qui a fait montre d'une grande impatience. L'accompagnement était une tâche malaisée pour lui. Dans ce sens, nous rejoignons les propos de Bucheton qui affirme que la posture d'accompagnement « est la plus difficile pour les enseignants novices [qui sont] dans l'impatience de tout expliquer, ne supportant ni le silence de l'activité des élèves, ni le bruit des échanges entre eux » (Dominique Bucheton, 2014, p. 206). En effet, à rebours de l'enseignante qui faisait émerger les idées des élèves, le stagiaire avait hâte de répondre à leur place. Ses postures énonciative et physique montrent qu'il voulait se défaire de sa responsabilité. Quand bien même il voulait résoudre le problème au lieu d'aider les apprenants à trouver la solution, sa démarche a produit l'effet contraire. En effet, nous avons remarqué un creux entre les consignes, un silence qui a retenti négativement sur le climat d'apprentissage. Le stagiaire était collé au tableau, avec les mains dans les poches, le regard braqué sur deux élèves du premier rang, ce qui ne favorisait aucunement l'échange avec les apprenants qui s'évertuaient à répondre aux questions, mais n'y sont pas

⁵⁵ Selon les approches sociocognitives de l'apprentissage de Vygotsky, il y a conflit sociocognitif quand les enfants sont confrontés entre eux à un problème.

parvenus. Aussi avaient-ils décroché dès les trois premières minutes de la leçon. Ces derniers étaient davantage rebutés par l'impatience du stagiaire qui n'a pas manqué de les culpabiliser :

1	Prof stagiaire	On va étudier l'acte premier de la pièce <i>Le bourgeois gentilhomme</i> , notre objectif pour cette séance c'est de maîtriser les didascalies et voir plusieurs mécanismes du théâtre. Le théâtre a plusieurs règles et si vous voulez, quelqu'un va lire le maître de musique et le maître à danser
2	2 Elèves	Lecture des élèves des répliques : jeu de rôles
3	Prof stagiaire	Voilà vous avez lu le premier acte, mais ce que vous avez raté c'est de lire cette didascalie-là. Ce sont des éléments nécessaires pour comprendre un texte théâtral. C'est-elle qui nous ... (un élève interrompt le professeur)

Dès lors, nous pouvons affirmer que la posture d'accompagnement est une posture aussi d'ajustement qui se construit au fil de l'expérience et traduit le degré de professionnalité de l'enseignant.

8.4.3. Représentations de l'enseignante 2

A l'instar de l'enseignante 1, l'enseignante 2 est consciente de ses actions en classe. Son discours n'est pas en déphasage avec ses pratiques. En effet, elle adopte une approche méthodique de la lecture et vante ses mérites :

L'avantage de l'approche méthodique, c'est qu'elle n'est pas ennuyeuse. Je peux étudier un texte pour dégager un seul point. Si l'élève travaille sur un seul axe, c'est déjà pas mal. Ce qui compte dans l'approche méthodique, c'est la qualité et non la quantité. Je peux chercher une seule compétence : comme la compétence discursive pour le discours du théâtre. Ma première question m'oriente vers mon premier axe.
Enseignante 2

Elle cherche à impliquer ses élèves en instaurant un rapport symétrique avec eux qui est lisible dans les interactions verbales. Bref, nous pouvons dire qu'elle a une conception dynamique de la lecture, d'où d'ailleurs son refus de la lecture linéaire jugée fastidieuse.

8.5. Analyse de l'agir professionnel de l'enseignante 3

8.5.1. Présentation de la séquence enregistrée et de ses unités de sens⁵⁶

Nous avons réalisé la troisième observation avec une classe de première année baccalauréat professionnel. Cette filière est un peu particulière du fait qu'elle a un programme spécifique ; les œuvres proposées sont différentes de celles prescrites pour les autres filières. Ainsi, l'œuvre étudiée et susceptible de tomber à l'épreuve régionale du français, est un conte de Alphonse Daudet qui s'intitule *La légende de l'homme à la cervelle d'or*. Il s'agit de la deuxième séance du projet pédagogique de l'enseignante, qui lors de la première, a travaillé sur des éléments péritextuels et a procédé au découpage du conte en trois parties. La leçon observée, qui dure 45 minutes et 36 secondes, est consacrée à l'étude du premier extrait à savoir, une lettre écrite par Daudet. La démarche adoptée pour analyser le texte est la lecture linéaire. Quant aux unités thématiques ou aux grands moments de la leçon, ils sont au nombre de quatre. Nous les expliciterons dans le tableau suivant :

Tableau 25: Unités de sens de la troisième séance d'observation

	Unités de sens	Numéro des énoncés
1	Rappel des éléments majeurs étudiés dans la séance précédente comme le genre et l'organisation du conte en trois parties	De 1 à 17
2	Situation du texte et identification de son type et de son genre	De 18 à 51
3	Identification de la situation de communication de la lettre	De 52 à 74
4	Travail sur les axes thématiques de la lettre : la vie de bohème à Paris, la mort de Charles Barbara, l'ami de l'auteur-destinateur et rédaction d'un bilan général	De 75 à 100

8.5.2. Les préoccupations majeures de l'enseignante 3

8.5.2.1. Le pilotage

D'entrée de jeu, il nous apparaît clairement que le pilotage est une préoccupation prégnante de l'agir professionnel de notre enseignante, qui est traquée par le souci de terminer la lecture du conte pour passer aux étapes suivantes. Sa hantise n'est pas le fruit du hasard, elle émane des contraintes institutionnelles. Autrement dit, elle s'assigne

⁵⁶Nous avons essayé de donner des exemples des gestes professionnels en nous basant sur les quatre unités

comme objectif de terminer le programme pour préparer ses élèves à l'examen régional de français. Cette appréhension se manifeste dans le rythme accéléré du travail. Certains énoncés sont assez révélateurs sur sa volonté de tout donner et de voir tout venir vers elle, d'où l'accélération du tempo didactique. En effet, dès l'ouverture de la séance, nous constatons qu'elle essaie de faire avancer la leçon en plusieurs étapes de façon rapide. Elle énonce les objectifs de la séance précédente et de ceux en cours pour embarquer directement les élèves dans le cours :

18	PROF	Alors je reprends mon cours, bien alors on a dit on a divisé la légende en trois parties. Alors aujourd'hui. Le premier objectif qu'on avait fait, c'était étudier tout ce qui est autour de l'œuvre. Deuxième objectif : on va étudier quelques extraits Séance 1, alors prenez votre texte, qui veut me lire le premier extrait ?

Le pilotage est perceptible dans la gestion des artefacts de base comme le tableau qu'elle utilise du début jusqu'à la fin de la séance pour recopier ses notes. Le passage au tableau, qui est assez fréquent et simultané au jeu des questions-réponses et à la lecture du texte, est un geste non seulement de mise en scène des savoirs, mais aussi de matérialisation des objets d'étude qu'elle cherche à fixer chez les apprenants en visant deux objectifs : garder une trace écrite du travail qu'elle a réalisé en amont du cours, et inciter les élèves à s'en servir plus tard pour se préparer à l'épreuve du Régional.

72	Prof	[...] Vous écrivez vite parce que je vais effacer. Vous avez fini ? Alors on va voir la partie que je vais lire ... vite. (Chut) Je veux quelqu'un qui puisse lire ou me relire le texte et vous allez me dire qu'est-ce qu'il explique dans la partie. Cheikh tu veux lire ??

Les actions de l'enseignante sont rapides. Le passage ci-dessus en dit long sur sa célérité dans la matérialisation du savoir, laquelle célérité correspond à son désir de respecter son calendrier prévisionnel, mais aussi à faire réussir ses élèves, à les faire coûte que coûte réaliser dans l'ordre prévu les tâches envisagées, même si ces dernières se réduisent la plupart du temps à la lecture ou la relecture du texte.

Notons également que si l'enseignante se sert du tableau fréquemment, c'est pour baliser la progression de sa séance. Enjoindre ses élèves à écrire vite ne reflète pas, à notre sens, sa volonté de piloter efficacement son cours ou à gérer à bon escient le rythme de la réalisation des tâches, mais renvoie plutôt à sa peur de prendre le risque, d'autoriser ses élèves à faire des virées qu'elle n'arrivera pas à contrôler et qui lui feront perdre le fil conducteur de la leçon. C'est pour cela, qu'elle ne cesse de presser ses élèves à exécuter une tâche mécanique : recopier.

Il va sans dire que la prise de risques pour un enseignant est avant tout une question de dignité. Il est difficile pour ce dernier d'autoriser les élèves à faire des digressions ou tout simplement des réflexions qui déboucheront sur des dérapages. En effet, ce sont des actes qui menacent sa face, mettent en péril ses capacités à tenir les rênes du pouvoir en classe. Cela dit, dans le feu de l'action, l'enseignante cherche en accélérant le processus de recopiage du contenu de chaque axe de lecture à rester dans sa zone de confort et à sauver sa face. Il est à souligner que l'usage du tableau diffère d'une enseignante à l'autre. La première enseignante n'accorde pas une grande importance à la rédaction du bilan au tableau, ni en garde le monopole. Elle se permet de faire des déviations qui sont amorcées par les élèves. Elle peut même prendre le risque et se défaire de sa fiche de préparation :

J'ai rien écrit au tableau. Je peux le faire la prochaine fois. Je ne suis pas obligée de mettre les axes de lecture au tableau [...] Il y a des profs qui écrivent un bilan sur le tableau, moi non je le fais qu'à partir de ce que les élèves ont dit sauf la production écrite. [...] Il se peut que je vienne avec une fiche de préparation et de ne pas l'utiliser. C'est les élèves qui vont orienter le cours. Enseignante 1

Si l'enseignante 1 considère le cours comme un événement imprévisible dont plusieurs éléments surgissent de façon inopinée et changent la donne, l'enseignante 2 ne se laisse pas envahir par sa fiche de préparation, mais utilise le tableau pour ne pas perdre de vue ses objectifs :

On fait lire les élèves l'ensemble des élèves... lecture silencieuse ou totale à haute voix. Deuxièmement, mes questions doivent suivre mes objectifs. J'essaie d'organiser le tableau selon mes objectifs. Tout ce que je veux montrer, je le mets au tableau. Enseignante 2

Ainsi, au rebours des deux premières enseignantes, l'enseignante 3 fait un usage fréquent du tableau dans le but de garder le contrôle sur le savoir transmis aux élèves. Tout risque de dérapage n'est pas autorisé. Ce contrôle n'est pas sans conséquences sur l'atmosphère générale.

8.5.2.2. L'atmosphère

La transmission-construction des savoirs va de pair avec la mise en place d'un climat de travail favorable. L'atmosphère de la troisième classe est plutôt chaotique, agitée et bruyante. En essayant d'exercer un contrôle sur ses apprenants et les rappeler à l'ordre, l'enseignante perd le contrôle. La forte voix de cette dernière qui prenait une tonalité discursive menaçante de temps en temps ne contribuait pas à créer un espace dialogique ou une communauté discursive où se déploient les sens autour de l'œuvre. Le fait que l'enseignante ne mette pas en danger sa face joue un rôle déterminant dans la gestion de l'atmosphère. En effet, nous avons remarqué qu'elle restait collée à sa fiche de préparation, elle ne s'en est débarrassée qu'à la fin de la séance où elle est passée écrire au tableau le bilan général. La plupart du temps, elle avait les yeux rivés sur sa feuille qui l'encombrait du fait qu'elle était perdue entre celle-ci et le texte de compréhension. Quant à ses déplacements, ils étaient quasi-rares. Elle restait au centre pour dominer ses élèves du regard. Toutefois, elle n'y parvenait pas. Cela dit, elle ne faisait pas attention aux élèves perturbateurs ou les ignorait. Les attitudes des élèves et leur participation ne lui importaient pas beaucoup du moment qu'elle focalisait toute son attention sur sa fiche. Ce lâcher-prise comportemental traduit sa volonté d'atteindre ses objectifs et de se délester rapidement de ses responsabilités, mais il se répercute également sur l'étayage.

8.5.2.3. L'étayage/contre-étayage

Le pilotage rapide de la leçon et l'atmosphère désordonnée de la classe influent sur l'espace dialogique créé par l'enseignante dont la finalité est la compréhension du texte. Les échanges verbaux, dans ce sens, sont caractérisés par le contre-étayage : geste d'impatience de l'enseignante qui veut faire avancer tous les élèves et obtenir la réponse sur-le-champ. Ainsi, au lieu de laisser un temps de réflexion à ses élèves, elle se précipite à donner la réponse pour passer au point suivant, et surtout pour écrire au tableau : geste par lequel l'enseignante donne une forme finale au contenu qu'elle a élaboré en amont du cours, mais qu'elle n'a pas soumis à la discussion des élèves, d'où le rythme accéléré des consignes. L'extrait suivant nous offre une idée claire de l'impatience de l'enseignante :

95	ELEVE	Charles Barbara, auteur de romans et de contes fantastiques et collabora avec Daudet, il se suicida
96	ENSEIGNANTE	Il s'est suicidé après la mort de sa femme. Comment il est mort ? il s'est suicidé. Vous comprenez « se suicider » ? ça vous fait rappeler personne dans la légende ? L'homme à la cervelle d'or, qu'est-ce qu'il a eu ? Il a adoré et aimé sa femme. Il lui a donné tout son or et en lui donnant son or, c'est comme si lui aussi, il se suicidait et quand il est mort ? Après la mort de sa femme. Donc, ajoutez cette idée. Alors on va voir qu'est-ce qu'il va changer dans sa façon d'écrire ? Alors rappelez-moi, qu'est-ce qu'il écrivait avant ? Des contes joyeux comme <i>La chèvre de monsieur Seguin</i> par exemple. Et à partir de la mort de Charles Barbara, il va écrire des contes tristes ? Alors qu'est-ce qui prouve dans le texte qu'il dit ça ? (Elle écrit au tableau) « Voilà madame... au lieu du joli conte badin » qu'est-ce que vous comprenez d'un conte Badin ? Badin c'est joyeux. (Retour au texte) expliquez-moi le mot « mélancolique », c'est quoi ?

Dans ce passage, nous remarquons que nous avons une cascade de questions qui s'enchaînent suivie immédiatement des réponses de l'enseignante qui ne supporte pas le silence de ses élèves. Elle vérifie à la fois la compréhension du texte et fait des pauses métalexicales tout en donnant l'impression à ses élèves de les interroger. Certes, la plupart de ces derniers sont en difficulté, d'où leur inhibition. Toutefois, quand certains d'entre eux essayent de prendre la parole, l'enseignante les interrompt. C'est une manière d'exercer son contrôle sur le savoir, de sur-orienter ou d'orienter les élèves vers la direction qui lui semble bonne à suivre. Bref, elle fournit un exemple de la pédagogie de la bonne réponse. Voici un extrait qui se situe au début de la séance qui illustre sa précipitation :

6	PROF	C'est un conte, alors le conte on l'appelle aussi ?? La légende ou une nouvelle fantaisiste pour ce cas. Qu'est-ce qu'on a vu aussi ?
7	Plusieurs élèves en même temps	On a vu eah...
8	PROF	Attendez, On a vu la biographie de l'auteur. Et cette biographie, je veux que vous ayez toute votre attention sur cette biographie de l'auteur parce qu'on va la travailler aujourd'hui à partir du texte qu'on va lire aujourd'hui. Ensuite ?
9	ELEVE	Madame, on a ...
10	PROF	Ensuite , on a organisé le texte en combien de parties ?
11	ELEVES	3 parties
12	PROF	Très bien, premier extrait ?
13	ELEVE	C'est Alphonse Daudet qui parle ...
14	PROF	Non, premier extrait.... C'est une lettre, deuxième extrait ? un conte, troisième extrait la morale. Très bien. Alors aujourd'hui, nous allons commencer par le premier texte. On est le ?

Les réponses des élèves ne sont pas complètes. Dès lors qu'ils commencent leurs énoncés, ils sont interrompus par leur enseignante. L'accélération du rythme est lisible dans les indices d'énumération (ensuite) et les adjectifs numéraux ordinaux qui renvoient au découpage tripartite fait du conte, à la linéarité de l'étude du texte et mettent en évidence clairement la rapidité de l'action enseignante.

Pour mettre en exergue le contre-étayage de l'enseignante, nous avons étudié toutes les réponses des élèves qui représentent 48 énoncés de transcription. Ainsi, nous avons abouti aux résultats suivants :

- 8 énoncés correspondent à des tâches de lecture ;
- 27 énoncés correspondent à des réponses courtes ;
- 13 énoncés sont des réponses collectives qui justifient la gestion approximative du climat relationnel et interactionnel. Les élèves se fondent dans la masse en fournissant de telles réponses et passent donc inaperçus. Ce qui rend le traitement de leurs réponses par l'enseignante difficile et non personnalisé. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que l'élève est loin d'être considéré comme un sujet. Il faut noter également que les élèves font des gestes psittacistes : quand l'enseignante répond à leur place, ils se contentent de réitérer ses propos pour lui prouver qu'ils ont compris et qu'ils suivent le cheminement de la leçon. Cela est assez révélateur sur la posture d'étayage de l'enseignante.

8.5.2.4. La posture d'étayage de l'enseignante 3

Après avoir étudié l'agir professionnel de notre enseignante, il nous semble que celle-ci adopte une posture de contrôle. Elle ne tient certes pas ses élèves sous sa coupe au niveau de la gestion des perturbations, mais elle partage impatiemment tout son savoir. Son rapport avec ses élèves, est vertical, dissymétrique. On remarque aussi qu'elle a le souci de les faire avancer avec le même rythme. Aussi n'autorise-t-elle pas les retards. Les élèves passent à l'acte au lieu de penser et sont dirigés (pilotés) par des pseudo-consignes formées et précises puisque c'est elle qui répond la plupart du temps à leur place. L'enseignante 3 a vingt-cinq ans d'expérience professionnelle. Pour autant, elle adopte cette posture qui lui permet d'atteindre ses objectifs, de boucler le programme, et surtout la confine dans sa zone de confort.

L'enseignement devant être une co-activité, une co-construction, les gestes de l'enseignant correspondent à ceux des élèves ou devraient en générer d'autres qui favorisent l'apprentissage. Autrement dit, les postures des élèves et celles des enseignants sont interdépendantes. L'attitude de contrôle de l'enseignante 3 génère une attitude scolaire chez des élèves qui sont en difficulté. Ce lien a été explicité par Bucheton en travaillant sur l'enseignement de l'écriture au primaire. Aussi a-t-elle affirmé que :

De fortes corrélations sont fréquemment observables entre une posture de contrôle trop prégnante de l'enseignant qui veut tout corriger, ne rien laisser passer et une posture très scolaire chez des élèves fragiles. Ils deviennent très dépendants de la voix, du regard, de la correction du maître qu'ils recherchent constamment. Ils ne peuvent pas écrire une phrase sans craindre son avis. Ils ne s'autorisent rien. (Dominique Bucheton, 2014, p. 209)

Dans notre cas, l'enseignante ne laisse rien passer, mais les élèves ne réagissent pas tous de la même manière. Certains obtempèrent, d'autres n'interagissent pas vu qu'ils sont en décalage avec la progression des cours ou ont peur de réagir. Cette inhibition est davantage constatable dans la quatrième classe que nous expliciterons dans le volet qui suit. Mais avant, nous exposerons brièvement son avis sur son cours.

8.5.3. Les représentations de l'enseignante 3

Après avoir confronté le discours de l'enseignante à son « faire », nous avons constaté qu'il existe un grand décalage entre les deux. En effet, lors de l'entretien, elle nous a affirmé qu'elle adoptait la lecture méthodique. Or, dans la réalité, elle opte pour la lecture linéaire. Quelques semaines avant la date de l'enregistrement, elle nous a déclaré qu'elle avait reçu une formation avec la didacticienne Sylvianne Ahr qui lui a proposé une démarche pour motiver les élèves à lire, et ce, à la suite d'une recherche qui a fait état de la démotivation des élèves face aux œuvres littéraires qui ne lisent aucunement les œuvres. Les propos de l'enseignante 3 offrent une idée sur la méthode :

Je choisis une séquence qui me paraît attirante pour les pousser à lire dans l'œuvre, après les élèves sont tenus en haleine, ils me posent des questions, on commence à formuler des hypothèses et je leur dis c'est l'occasion de lire pour comprendre comment se termine l'œuvre et ils sont motivés.

Cette méthode qui s'avère utile pour entraîner les élèves dans la lecture n'a pas été mise en place par l'enseignante dans cette séance, ni dans les séances précédentes, ce qui nous a incitée à remettre en question ses propos et à souligner le déphasage saillant entre sa parole et sa pratique effective ainsi que sa représentation de la lecture qui reste classique.

Nous pouvons affirmer, en somme, que l'enseignante aussi bien dans l'entretien que dans la réalité sauvegarde une face positive non seulement en s'écartant de ses dires, mais en adoptant une démarche de lecture où elle exerce du contrôle sur les échanges verbaux et le contenu. Ainsi, elle ne se donne pas l'occasion de déraiper et ne laisse pas émerger les imprévus, d'où l'absence d'improvisation que nous mettrons davantage en exergue avec la quatrième enseignante.

8.6. Analyse de l'agir professionnel de l'enseignante 4

8.6.1. Présentation de la séquence enregistrée et de ses unités de sens⁵⁷

La dernière observation que nous avons faite s'est déroulée dans une classe de première année baccalauréat lettres modernes. Il s'agit de la plus longue séance étant donné qu'elle a duré deux heures et a porté sur l'étude du quarante-troisième chapitre du roman à thèses de Victor Hugo *Le Dernier jour d'un condamné*. Après avoir transcrit 74 énoncés qui correspondent aux interactions enseignante-élèves, nous avons pu identifier quatre unités de sens. Notons qu'il nous a été difficile d'effectuer ce découpage en raison de la prédominance de la parole de l'enseignante ainsi que de la méthode de travail pour laquelle elle a opté à savoir, la lecture linéaire. Nous avons essayé donc de repérer les moments-clés en fonction des axes de lecture choisis, et le passage au tableau qui marque certaines transitions. Ainsi, les unités thématiques sont les suivantes :

Tableau 26: Unités de la quatrième séance d'observation

	Unités de sens	Numéro des énoncés
1	Rappel des critères de réussite d'une bonne situation de passage et des événements des chapitres précédents	De 1 à 14
2	Etude des axes 1 et 2 portant sur la rencontre entre le narrateur et sa fille	De 15 à 43
3	Etude des réactions de la fille (rejet et reniement) et celles du narrateur-père (déception et anéantissement)	De 44 à 67
4	Synthèse du chapitre étudié et rappel de tous les faits de langue exploités	De 68 à 74

⁵⁷ Les unités retenues pour l'analyse sont 1,2 et 4

8.6.2. Les préoccupations majeures de l'enseignante 4

8.6.2.1. L'ouverture métacognitive

Nous pouvons d'emblée nous apercevoir que la séance s'ouvre sur le discours monologal de l'enseignante qui domine l'espace dialogique. Le premier énoncé a attiré notre attention du fait qu'il est caractérisé par la métacognition qui occupe une place importante de la leçon. Il s'agit du rappel des éléments-clés pour réussir à l'examen une tâche incontournable : la situation du passage. L'enseignante s'attarde énormément sur ce geste de mise en mémoire à dominante explicative et donne les astuces pour la réaliser de sorte qu'elle en fait presque un objet d'étude. Elle n'entre pas de plain-pied dans le dispositif didactique en présentifiant⁵⁸ le texte, c'est-à-dire en mettant à présence les élèves du nouveau chapitre à étudier, mais elle prononce tout un discours où elle s'étale sur le « comment faire » au lieu du « faire faire ». C'est le propre de l'enseignement explicite qui traduit la volonté de l'enseignante de tout transmettre pour éviter le constat d'échec, car elle est traquée, à l'instar de l'enseignante 3, par le souci de l'examen. Son discours magistral regorge aussi de conseils et de mises en garde :

1	PROF	On va travailler l'étude du texte à partir du chapitre 43, on se tait et on se met au travail, prenez votre texte s'il vous plaît. Alors des questions pour passer à une situation de passage. Comme vous le savez pour toute étude de texte, vous devez situer votre passage. Le jour de l'examen aussi, le texte qu'on vous donne vous devez le situer parfaitement. La situation du passage se présente de plusieurs manières, soit d'une manière classique, soit on vous pose des questions auxquelles vous allez répondre. Automatiquement, vous êtes en train de situer. Elle est très importante parce que si vous situez votre passage, soyez sûr que vous allez répondre parfaitement parce que vous êtes proches du texte dans l'œuvre. Attention, attention, attention , parfois il y a des textes qui se ressemblent.

Pour importante qu'elle soit, cette ouverture métacognitive qui donne l'impression à l'enseignante de préparer la leçon, de garantir une entrée en douceur dans le terrain de jeu et surtout d'éviter des surprises, peut lui faire perdre de vue le but qu'elle s'est assigné : la compréhension du texte. D'ailleurs, ce rappel constant de la situation du passage se transforme au cours de la leçon en un leitmotiv didactique qui a pour but d'éviter les difficultés. Tout se passe comme si l'enseignante voulait faire l'impasse sur les obstacles qui font partie du processus d'apprentissage, un passage obligatoire pour les élèves.

⁵⁸La présentification est un geste étudié par Bernard Schneuwly qui signifie la définition d'un objet enseigné (repères, 2000)

Les explications abondantes de l'enseignante et la prédominance de sa parole sont perceptibles davantage dans le geste de reformulation qui revêt plusieurs formes.

8.6.2.2. La reformulation : geste d'explication ou d'impatience ?

Face à des élèves silencieux, l'enseignante a recours à plusieurs types de reformulation qui justifient l'absence de tours de parole courts faisant alterner leur parole et la sienne. Les reformulations concourent à la construction collective du discours et à l'élaboration du contenu de savoir. Toutefois, la pléthore des reformulations ne sert que les intérêts de l'enseignante qui cherche à surmonter la difficulté à la place des élèves et tente de leur enfoncer les idées dans le crâne. Après avoir passé au crible notre corpus et relu ses longues interventions, nous avons pu identifier plusieurs types de paraphrases, c'est-à-dire des énoncés qui ont une relation d'équivalence sémantique entre eux⁵⁹.

A. L'expansion

C'est le fait que l'enseignante fasse beaucoup d'étalages et ajoute des informations supplémentaires à son énoncé-reformulateur. L'expansion se décline en deux sous-catégories.

A.1. L'explication définitoire

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'enseignante recours à plusieurs explications qui ont une dimension paraphrastique. Cela dit, elle donne des définitions des objets d'étude.

Exemple 1 :

31	Prof	[...] Alors le narrateur qui voit sa fille après deux ans ? qu'est-ce qu'il va faire ? ça montre que le narrateur aime sa fille, il est affectif avec sa fille. Très bien on continue. A qui le narrateur a posé une question ? C'est une question rhétorique. On a supposé la réponse par la bonne qui pleurait dans le coin. La mère est malade, la grand-mère est âgée. A quel chapitre renvoie cette question ?

⁵⁹Pour étudier les gestes professionnels de l'enseignante 4, nous nous sommes basée sur les travaux de Garcia-Debanc et Volteau (Garcia-Debanc, 2008) qui se sont inspirées du modèle de la reformulation proposé par Gulich et Kotschi en 1987

Exemple 2 :

20	Prof	[...] La première question sur laquelle nous allons travailler après la situation du passage : les axes de lecture. Le narrateur se trouve seul dans sa cellule n'est-ce pas ? Il parle avec quelqu'un ? Lorsqu'on ne parle pas avec quelqu'un, quel type de discours ? Nous avons déjà travaillé ceci. Lorsqu'il parle à lui-même, Lorsque je parle à moi-même, comment on appelle ce type de discours ? Un, un mono...

Dans le premier exemple, l'enseignante donne directement la définition de la question rhétorique, tandis que dans le deuxième elle pose la question sur le monologue et tente d'obtenir la réponse en leur donnant des indices définitoires de différentes manières. Il est à noter que le deuxième extrait illustre parfaitement l'effet topaze⁶⁰ : effet pervers du contrat didactique qui recoupe le geste de contre-étayage. Après avoir posé une question de cinq manières différentes, elle finit par livrer la moitié de la réponse. Un renoncement au processus de questionnement qui constitue une réponse à l'absence de réactions des élèves, mais aussi une manière de les faire avancer tous et se donner l'illusion d'avoir obtenu une réponse qu'elle a suggérée elle-même. L'effet Topaze qui explique l'impatience de l'enseignante est constatable aussi dans l'exemplification.

A.2. L'exemplification

Pour poser une question, l'enseignante apporte beaucoup d'éléments supplémentaires. Dans l'extrait qui suit, nous avons une reformulation définitoire et une illustration de l'exemplification soulignée par un marqueur prototypique de la reformulation : *c'est-à-dire*.

22	Prof	[...] D'accord ? On constate que ce chapitre 43 ce n'est pas un monologue c'est un dialogue. Quelles sont les critères du dialogue ? Pourquoi on dit que c'est un dialogue ? Parce que vous avez deux interlocuteurs, les caractéristiques du discours direct, les tirets. Très bien. Qu'est-ce que moi je vais retenir ? Les deux interlocuteurs, c'est-à-dire il échange, pour la première fois, il est quelqu'un avec qui parler. Ce dernier jour, il compte les heures qui lui restent. Il est dix heures du matin, il ne lui reste que 6 heures. Heureusement, on a fait venir sa fille Marie avec qui il va dialoguer. C'est donc un dialogue. Les deux interlocuteurs bien sûr. C'est notre narrateur qui est un condamné à mort et sa fille Marie. Quel âge a-t-elle ?

⁶⁰Brousseau : <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/84-Le-r%C3%B4le-central-du-contrat.pdf>

B. La réduction ou le résumé

Outre l'expansion qui revêt deux formes, l'enseignante utilise la réduction qui se caractérise par un énoncé-reformulateur qui résume l'énoncé-source comme nous pouvons le constater dans l'extrait ci-dessous. L'enseignante pose plusieurs questions sur l'objet de hantise du narrateur qui est la mort et finit par les résumer en une seule en vue d'obtenir la bonne réponse.

9	Prof	Très bien. Il continue d'écrire, de relater les souvenirs, l'énoncé coupé vous vous rappelez ? Il évoque des souvenirs. Les chapitres sur lesquels vous avez travaillé hier. Chapitre 32, 33. D'accord, les souvenirs de l'enfance, les souvenirs de l'adolescence, les souvenirs de l'église Notre-Dame. Mais qu'est ce qui le hante l'auteur Khadija ? Il a peur de quelque chose le narrateur. Il est terrifié, angoissé. Pourquoi il est à la conciergerie d'ailleurs. Pour être condamné à mort. Il s'achemine vers la mort. Une fois, il n'a pas bénéficié du pouvoir en cassation, comme s'il conduit au cimetière. Vous vous rappelez ? Donc qu'est-ce qui le hante ? la mort. Qu'est-ce qu'il a décidé de faire ? [La dernière question résumée]

C. La correction

A côté de la correction, l'enseignante remplace un énoncé par un autre. C'est ce qu'on appelle la correction. En effet, elle corrige les propos d'un élève sur une figure de style (énumération) en donnant sa définition :

31	Prof	Est-ce que tu as la répétition d'un mal ? Donnez-moi la figure du style. Elle est au service du sens du texte. Vous ne voyez pas le critère qui est la virgule ? Ici, je n'ai pas la répétition d'un mot, mais des actions successives. Quel est le rôle de l'énumération ?

D. Le rephrasage

Pour valider la réponse d'un élève, l'enseignante la reprend à l'identique. Le rephrasage est la répétition syntaxique et lexicale d'une phrase comme nous pouvons le constater dans l'exemple suivant :

9	Prof	[...] Qu'est-ce qu'il a décidé de faire (le narrateur) ?
10	Elève	Imaginer comment il va mourir
11	Prof	Bravo. Très bien, imaginer comment il va mourir. [...]

Après avoir repéré les types de reformulation à dimension paraphrastique dans le discours de l'enseignante, nous pouvons déduire que cette dernière les utilise pour expliquer. En effet, les reformulations en interaction didactique remplissent une fonction explicative et visent à construire les savoirs et vérifier les acquis des élèves. Toutefois, ces

explications basculent tout le temps vers des étalages technicistes couronnés par les réponses qu'elle donne à la place des élèves, d'où le volume élevé de ses interventions. Les reformulations sont plus un geste d'impatience et de contre-étayage qu'un geste d'explication.

8.6.2.3. Le tissage

L'abondance de l'effet Topaze souligné par les différents gestes de reformulation nous ont invitée à nous interroger sur l'usage du tissage dans la séance et sa nature étant donné que son absence influe sur l'activité des élèves. L'ouverture de la leçon est un moment-clé du tissage. Nous avons remarqué que l'enseignante s'attarde sur les conditions de réussite d'une tâche de lecture-compréhension. Ce geste de reprise est, ainsi, présent. L'enseignante ranime les traces du passé, fait appel à la mémoire des élèves, recontextualise, mais la nature de ces reprises est purement métacognitive et techniciste. Elles sont aussi bien présentes au début du cours qu'à sa fin. Cela est important parce qu'elles permettent aux élèves de ne pas perdre de vue le fil d'Ariane de la leçon. Comme ils doivent passer un examen, l'enseignante leur fait un rappel constant des cours de langue. Mais sa démarche s'avère très techniciste puisque la plupart des questions portent sur des faits de langue. D'ailleurs, voici le défi qu'elle lance à ses élèves à la fin de la séance : l'élève qui fera un relevé des figures de style contenues dans le chapitre à étudier lors de la séance d'après aura un bonus :

74	Prof	[...] Tout le monde lira le chapitre 48, parce que c'est un chapitre long et un chapitre important. Je vous lance un défi, celui qui m'apportera le plus grand nombre de figures de style dans le chapitre 48, il aura deux points. Il contient plus de 20 figures. Il contient un maximum de figures de style. Allez, bon courage.

Ainsi, en dépit des gestes de reprise, nous avons remarqué que les élèves sont des suiveurs passifs, ils n'arrivent pas à reconstruire le sens du déroulement des tâches. Les questions s'enchaînent mais sans qu'ils parviennent à comprendre les enjeux et les buts de la compréhension du chapitre étudié, c'est-à-dire les sens sous-jacents qui sont le triple parricide et la condamnation à la peine de mort vu ses conséquences néfastes sur la société. Les élèves suivent les consignes, n'y répondent pas la plupart du temps, d'où la frustration de l'enseignante qui répond à leur place vu qu'elle est happée par le temps didactique. Elle accélère et veut à la fois faire d'une pierre deux coups : assurer la compréhension et rappeler les cours de langue exploités lors de la séance de lecture. Notons que la juxtaposition des questions avec peu de marqueurs de continuité ou avec des gestes de

retour au texte correspond à la lecture linéaire qu'adopte l'enseignante qui est à notre avis un vecteur de décrochage de la plupart des élèves, d'où leur manque de participation. Cette méthode justifie le contrôle que l'enseignante a sur les contenus de savoir. En passant au crible toutes les phrases pour ne rien laisser échapper et en lisant elle-même le texte avec des intonations variées, elle participe à l'inertie des élèves.

8.6.2.4. La posture d'étayage de l'enseignante 4

A l'instar de la troisième enseignante, l'enseignante 4 adopte une posture de contrôle où les possibles de la situation didactique n'émergent pas. Plusieurs gestes utilisés en classe le montrent :

Les longues interventions caractérisées par un glissement métacognitif constant ;

- La panoplie de gestes de reformulation débouchant sur des étalages ;
- Les gestes d'impatience de l'enseignante ou l'effet Topaze ;
- La lecture linéaire, les pauses méta-lexicales ;
- L'usage du tableau dont le but est une formalisation préétablie des contenus de savoir. (Elle recopie le contenu de sa fiche de préparation)

La posture de contrôle trouve son explication aussi dans la contrainte institutionnelle (exigence de l'examen) qui fait que l'enseignante garde le souci de tout transmettre à ses élèves. Cela rappelle l'inventaire dressé en fin de séance de tous les procédés stylistiques.

Il faut souligner que l'atmosphère n'est pas tendue, malgré des rappels à l'ordre, elle use du renforcement positif pour encourager les élèves qui osent prendre la parole. Le climat de classe est plutôt ennuyeux, la posture physique de l'enseignante est un peu statique du fait que celle-ci gère l'atmosphère dans une scène de travail collective et frontale.

Tout comme l'enseignante 3, elle reste très attachée à sa fiche de préparation. Quand elle s'en détache, elle commence à trébucher ou à se rabattre sur la lecture du texte. Pour ce qui est des élèves, nous avons remarqué qu'ils ne s'acquittent quasiment d'aucune tâche contrairement à ceux de l'enseignante 1 et 2 qui sont très dynamiques, et qui dès l'énoncé de la consigne, se penchent tous sur leur texte pour dégager tout ce qui va les aider à comprendre le texte. Par ailleurs, ils sont capables de restituer le sens du

déroulement de la séance, ils nomment les savoirs et anticipent même la fin. Bref, ils peuvent tisser un lien entre les objets d'étude et les verbaliser sans que leur enseignante fasse un long jeu de reformulations. Au rebours de ces élèves, ceux de l'enseignante 4 sont passifs. Ils écoutent et répondent en aveugle, d'où un autre effet pervers du contrat didactique qui est celui de l'attente incompressible. L'échange suivant offre un exemple éloquent de la réponse décalée d'un élève voire amusante ou de cet effet qui consiste à croire qu'une réponse attendue des élèves est évidente. En parlant de la fille du narrateur, l'enseignante demande aux élèves d'identifier le papier qu'elle a entre ses mains et qui contient la condamnation à mort de son père. Or, un élève pense qu'elle a un kleenex. Une telle réponse est décalée parce qu'elle est anachronique :

49	Prof	[...] (La professeure reprend la lecture) : « Marie sais-tu lire ? – oui, je sais bien lire, maman me fait lire mes lettres. – voyons lis un peu ! lui-ai-je dis en lui montrant un papier chiffonné qu'elle tenait dans l'une de ses petites mains » Alors qu'est-ce qu'elle a dans les mains ? Elle a un papier chiffonné.
50	Elève	C'est du kleenex
51	Prof	Ce n'est pas du Kleenex, vous allez voir il a un papier dans la main, il va lui ouvrir la main et lire, écoutez attentivement, c'est la chute dans ce passage. (Lecture de la professeur) : « essaie toujours, lis » il va lire qu'est-ce qu'elle va lire ? (Reprise de la lecture) « Elle a déployé le papier et a commencé à épeler avec son doigt ARRÊT, - je lui ai arraché cela de la main » [...]

Avec l'enseignante 4, on est loin d'une conception constructiviste de l'enseignement où l'élève forge lui-même son savoir du moment que la quasi-totalité des réponses sont suggérées. Même s'ils prennent rarement l'initiative, les apprenants sont cadrés par les actions de l'enseignante. Ce qui les rend davantage passifs et décrocheurs. Dans ce sens, Bucheton affirme que :

Cette posture du « tout contrôle » entraîne assez fréquemment chez certains élèves décrochages ou carrément refus contredisant le fameux adage, souvent entendu dans les salles des professeurs des établissements difficiles : « il faut les cadrer ». (Dominique Bucheton, 2014, p. 209)

En somme, ils adoptent presque une posture de refus qui est une réponse logique à la posture de contrôle de leur enseignante.

8.6.3. Représentations de l'enseignante 4

Après avoir effectué l'observation de classe avec cette enseignante, nous avons comparé ses propos sur l'enseignement de la lecture avec ses actions. Nous avons constaté, dès lors, que les données déclaratives sont conformes aux données empiriques. En effet, lors d'un entretien semi-directif, l'enseignante a affirmé qu'elle n'adoptait pas la lecture méthodique en raison de son inadaptation au niveau des élèves. Elle optait plutôt pour une lecture linéaire qui lui permette d'atteindre ses objectifs :

La majorité du temps, pour les littéraires c'est l'approche linéaire parce qu'elle facilite la compréhension du texte, parce que si je fais l'approche globale, les élèves seront dans le flou, ils ne savent même pas ce qu'ils font. D'une manière linéaire, ils apprennent quelque chose. Avec la globale, on tourne autour. La lecture méthodique non sinon je vais mentir. Sur la fiche pédagogique, elle est là mais sur le terrain non à part PC⁶¹ et Sciences Maths avec des axes de lecture mais les littéraires sont très faibles. Enseignante 4

Toutefois, notons qu'il y a un décalage entre le dire et le faire au niveau de la représentation d'un bon enseignant de français ou de son identité professionnelle. Les observations ont démontré que les élèves sont ennuyés par la démarche de l'enseignante, qui dans l'entretien, a déclaré que ses apprenants lui ont affirmé qu'elle les a réconciliés avec le français. Un bon enseignant est celui qui parvient à motiver ses élèves qui construisent eux-mêmes le sens de leur apprentissage en produisant eux-mêmes des traces écrites. Or, les pratiques effectives ont fait ressortir que l'enseignante est productrice du savoir. Même si elle essaie de faire bouger ses élèves, elle colmate les silences. Par ailleurs, elle ne s'aperçoit pas de son impatience. Contrairement à l'enseignante 1 qui nous a affirmé qu'elle n'est jamais satisfaite à la fin de ses cours, l'enseignante 4 nous a exprimé informellement sa satisfaction de ce qu'elle avait prévu de faire. Au rebours de la première, celle-ci se décharge de sa responsabilité et met tout sur le compte de l'élève. Ce discours défaitiste où elle se dédouane et se targue de son travail traduit sa peur de s'exposer aux aléas du terrain et de perdre la face. Autrement dit, être satisfait pour un enseignant suppose qu'il n'accepte pas de s'aventurer sur le terrain didactique qui est ô combien imprévisible. Cela suppose également qu'il refuse de faire des ajustements qui consistent « à faire jouer la variation au sein de la rigueur des routines, des techniques, des schèmes. [...] »(Jean-Charles Chabanne et al., 2008, p. 230-231).

⁶¹ Filière Physique et Chimie

8.7. Conceptions de l'enseignement de la lecture

La confrontation des données déclaratives et des pratiques effectives nous a conduite à nous interroger sur les représentations des enseignantes de l'enseignement de la lecture d'un texte littéraire et de mesurer l'écart entre leur faire et leur dire, ainsi qu'entre la pratique et les Orientations Pédagogiques. En effet, comme l'affirme Bucheton les pratiques enseignantes sont assez révélatrices des représentations que les acteurs du terrain ont des objets d'enseignement. Autrement dit, « dis-moi comment tu fais lire ou relire un texte, et je te dirai quelle conception tu as de la littérature ! » (D. Bucheton, 2008b, p. 26).

L'analyse des gestes professionnels des quatre enseignantes a fait ressortir deux conceptions de l'enseignement de la lecture qui sont certes différentes, mais pas tout à fait opposées étant donné qu'elles sont sous-tendues par une logique techniciste restrictive.

Les interactions de l'enseignante 1 avec ses élèves montrent qu'elle s'appuie sur une démarche de lecture constructiviste et implicationniste. En effet, elle fait faire ses élèves, les incite à mobiliser leurs connaissances antérieures qui sont de nature grammaticale ou linguistique. Conformément à son discours, elle adopte la lecture méthodique et se plie ainsi aux exigences du texte officiel. Il va sans dire qu'elle part des procédés d'écriture pour aller vers le sens, ce qui nous conduit à qualifier sa démarche de formaliste. Toutefois, malgré le recours prédominant aux outils linguistiques comme repères pour les élèves, l'enseignante 1 n'adopte pas une posture transmissive. Autrement dit, elle ne tient pas un discours magistral sur le texte, lequel est susceptible d'opacifier sa compréhension. La négociation du sens se fait conjointement même si elle propose des trajectoires de lecture que les élèves suivent.

Malgré le formalisme qui caractérise le cours, qui est pour nous, important à faire découvrir en partie aux élèves, la démarche de lecture de l'enseignante 1 n'est pas classique. Cette dernière a un esprit novateur dans la mesure où elle varie les méthodes en fonction du texte qu'elle enseigne. Elle essaie de diversifier les démarches pour captiver l'attention des élèves même si elle est obligée de se plier aux exigences de l'institution en optant pour la lecture méthodique. Elle essaie, par exemple, de conférer une dimension dynamique et artistique au texte pour impliquer la subjectivité des élèves ou le lier à leur référentialité immédiate. Ce qui montre qu'elle est contre la pédagogie de la bonne réponse :

Moi je travaille avec une démarche interdisciplinaire. L'œuvre de Khairiddine comporte beaucoup de lexique scientifique. Je fais aussi l'apprentissage par des activités ludiques. On peut dessiner le texte, le

théâtraliser. On a pas mal d'approches pour décroisonner le savoir. Je n'aime pas l'approche des questions-réponses. Enseignante 1

Il en va de même pour l'enseignante 2 qui opte pour des démarches variées en parallèle avec la méthode de lecture préconisée. Les deux enseignantes font jouer la variation au sein de la norme en fonction des possibilités qu'offre le texte : « Par exemple dans un texte descriptif, je pourrais faire passer tous mes élèves. Ils lisent et dessinent le portrait physique ». Enseignante 2

Si les enseignantes 1 et 2 ont une conception de la lecture constructiviste voire implicationniste même si elle est teintée de formalisme, les enseignantes 3 et 4 ont une représentation totalement traditionnelle et techniciste de la lecture. Le texte est considéré par ces dernières comme un réservoir de figures de style notamment l'enseignante 4. Aucun investissement personnel n'est pris en considération, d'où la passivité des élèves qui se réduisent à des suiveurs passifs, des consommateurs qui fournissent des réactions à des stimuli. On est loin de l'approche par compétences (APC) où l'on propose des tâches qui font de l'élève un acteur. On est plutôt dans une approche comportementaliste qui n'est pas sans rappeler la pédagogie par objectifs (PPO) selon laquelle l'élève doit développer des comportements face à des contenus disciplinaires. L'enseignant, dans ce sens, le conditionne à produire ces comportements en fixant des objectifs opérationnels. En effet, le comportement que l'enseignante 4 tente de faire produire à ses élèves est le repérage des figures de style. Même si elle a recours à des questions fermées pour vérifier la compréhension des élèves, elle focalise son attention sur des points de langue. Bref, tout se passe comme si le savoir linguistique était l'ultime objectif de la pratique enseignante de la lecture et que le rôle des apprenants se réduisait à la réalisation d'un inventaire schématique des figures de style.

Pour clôturer ce chapitre, nous nous proposons en dernier ressort de récapituler ses résultats sous la forme du tableau suivant :

Tableau 27: Agir professionnel des enseignantes et leurs conceptions de l'enseignement de la littérature

	Agir enseignant		
	Gestes professionnels	Postures d'étayage	Posture des élèves
Enseignante 1	- Appel à la mémoire - Tissage interdisciplinaire - Etayage : enrôlement, maintien de l'orientation, - Pointage - Atmosphère détendue et dynamique	Enseignement + Accompagnement	Le faire dynamique et interactif
Enseignante 2	- Tissage disciplinaire - Tissage expérientiel - Etayage philologique - Démonstration - Le se-risquer	Accompagnement	
≠			
Enseignante 3	- Pilotage rapide - Atmosphère agitée et désorganisée - Contre-étayage	Contrôle	- Scolaire - Psittacisme
Enseignante 4	- Ouverture métacognitive - Reformulation définitoire - Exemplification - Résumé - Correction - Rephrasage - Tissage métacognitif/techniciste	Contrôle	- Scolaire - Refus

Conception constructiviste de la lecture

Conception techniciste de la lecture

9. Chapitre 9 : Expérimentation et propositions didactiques

9.1. Conception du dispositif didactique

Après avoir étudié les représentations des élèves et des enseignants de la littérature et de son enseignement, nous nous proposons dans cette dernière partie de fournir des pistes didactiques dont le but est d'offrir une image différente de l'image classique ou de la méthode traditionnelle de l'enseignement du texte littéraire. Par ailleurs, nous nous assignons comme objectif d'initier les élèves à des stratégies de lecture qui sont susceptibles de développer le plaisir de lire, qui rappelons-le, est non seulement difficilement didactisable, mais qui est largement tributaire des facteurs sociaux. Or, comme l'une des missions de l'école est la démocratisation du savoir, il nous semble que nos propositions s'inscrivent dans cette vision. En effet, quel que soit le milieu socio-éducatif de l'apprenant, l'école devrait contribuer en partie au développement du goût de lire des élèves parce qu'elle est une instance de socialisation à l'instar de la famille. De ce fait, notre travail s'inscrit dans cette logique et n'a aucunement pour finalité de déconstruire totalement les représentations négatives des élèves étant donné qu'elles sont ancrées collectivement dans une culture personnelle et une tradition socio-scolaire. En outre, la déconstruction est un travail qui ne peut se faire du jour au lendemain. Aspirer à un tel objectif serait prétentieux de notre part. Dès lors, notre dispositif se décline en quatre séances. Nous en consacrons deux à la lecture (nous expérimentons la deuxième), une à la production orale et la dernière à la production écrite. Avant d'expliquer le déroulement des séances et de l'expérimentation, nous essayerons d'expliquer le modèle d'apprentissage sur lequel nous avons fait reposer notre dispositif ainsi que les publics cibles, les pré-requis des élèves et les critères de choix du support de l'expérimentation.

9.1.1. Principes de base

Pour construire notre dispositif didactique, nous nous sommes basée sur les principes du socio-constructivisme : théorie d'apprentissage développée, entre autres, par les psychologues Vygotsky et Bruner qui considèrent que l'apprentissage est un fait social ainsi qu'un processus interactif entre plusieurs personnes. Pour Bruner⁶², l'apprentissage est une interaction entre trois dimensions :

⁶²<http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/Le-socioconstructivisme-CLE-et-blogue.pdf>

- Cognitive : travail sur les tâches, les situations-problèmes ;
- Affective : ce sont les facteurs motivationnels qui influent sur l'investissement des apprenants ;
- Sociale : les interactions entre les pairs et leur collaboration.

Le principe du socio-constructivisme est de placer les élèves au centre de leur apprentissage à partir de leur travail collectif.

Nous avons essayé de tenir compte des trois dimensions développées par Bruner pour concevoir les deux séances de lecture. Nous considérons, en effet, la lecture comme une interaction entre l'élève et le texte, mais aussi entre l'élève et ses pairs. Nous estimons que la négociation collective débouche sur la construction du sens et le développement du plaisir. Autrement dit, plus on travaille ensemble, plus on apprend à découvrir les zones d'ombre, à colmater les brèches des textes. Ainsi, le plaisir de la lecture s'accroît progressivement.

Pour réaliser notre dispositif, nous avons fait appel à la pédagogie en îlots. En d'autres termes, nous avons opté pour une disposition des tables en îlots au lieu de la disposition classique en autobus. C'est une disposition qui favorise le travail en groupe. En effet, l'îlot est :

- Une organisation spatiale de la classe ;
- Un moyen de mettre en interaction les élèves ;
- Un moyen pour différencier les apprentissages ;
- Un moyen pour faire « travailler ensemble » : travail coopératif, collaboratif, tutorat, entreaide, travail de groupe ⁶³

Bref, la disposition en îlots concorde avec le modèle socioconstructiviste.

9.1.2. Publics cibles

Nous destinons ce dispositif aux élèves du Tronc commun ainsi qu'à ceux de la première année baccalauréat toutes filières confondues. Pour l'expérimentation de la deuxième séance de lecture, nous l'avons mise en place avec des élèves du Tronc commun, en raison de leur disponibilité. En effet, leur enseignante nous a donné l'occasion de travailler avec sa classe pendant trois heures.

⁶³ https://web.acreims.fr/dsden10/exper/.../formation_ilot_nicolodi_journee_2_rep_.pdf

9.1.3. Pré-requis des élèves

Nous avons mis en place notre expérimentation pendant la moitié de l'année. Donc, les élèves avaient les pré-requis suivants :

- Les figures de style ;
- Les types de texte et les genres ;
- La dénotation et la connotation ;
- Les indices de l'énonciation ;
- Les temps du récit : imparfait, passé composé et passé simple ;
- Les registres littéraires.

9.1.4. Critères de choix de notre support

Nous avons choisi de travailler sur une nouvelle à chute étant donné que c'est un texte narratif qui suscite les réactions du lecteur, l'incite à réfléchir et à revoir l'itinéraire de sa lecture grâce à la fin inattendue qui peut déclencher une discussion. Notre choix s'est porté, ainsi, sur la nouvelle de Romain Gary « j'ai soif d'innocence » qui a été publiée en 1962. Son auteur est un écrivain français d'origine russe, né en 1914 et mort en 1980. Son texte est un récit contemporain avec une langue accessible et une portée littéraire et humaniste très importante étant donné que l'auteur y dénonce le capitalisme et la société de consommation. Par ailleurs, c'est un texte qui peut susciter les réactions axiologiques des élèves et les inciter à faire appel à leur propre vécu puisque ses thèmes s'inscrivent dans l'actualité. Nous avons choisi cette nouvelle aussi en raison de sa brièveté qui permet de garantir la concentration des élèves et du suspense qu'elle comporte.

9.2. Le déroulement des séances

9.2.1. Séance 1 : Lecture- compréhension

Cette première séance constitue une entrée à l'étude de la nouvelle réaliste de Romain Gary « J'ai soif d'innocence ». Il ne s'agit pas de faire un exposé traditionnel sur le texte et son auteur. Nous ne voulons pas nous appuyer sur la démarche historique où l'enseignant doit introduire l'œuvre en faisant un discours sur son contexte, le courant littéraire auquel il appartient, la vie de l'auteur, ou demande à l'élève de faire un exposé sur ces éléments pour préparer l'étude d'un texte ou d'un groupement de textes. Cette étape préliminaire est empreinte de transmission du savoir et de technicisme. Bien que le contexte soit important dans l'éclairage du sens, il concède au professeur le statut d'un détenteur du savoir et à l'élève celui d'un consommateur passif. C'est pour cette raison que

nous optons pour une démarche constructiviste où nous laissons à l'élève une place de choix.

Nous avons choisi d'étudier la nouvelle en deux moments. Nous l'avons divisée en deux parties : celle qui présente la situation initiale et celle qui porte sur certaines péripéties et la chute. Il s'agit lors de la séance inaugurale d'étudier la première partie en suivant une démarche socioconstructiviste.

9.2.1.1. Phase 1 : Découverte du texte à partir de son questionnement par les élèves

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, nous nous assignons pour objectif d'amener les élèves à s'impliquer dans leur processus d'apprentissage. Nous étions subjuguée par la méthode de la première enseignante qui faisait émerger les réactions des élèves par des consignes dirigées. En nous inspirant de cette dernière, le geste professionnel que nous aimerions adopter est de celui du « faire faire ». Pour y parvenir, nous préparerons le terrain en instaurant un climat qui repose sur deux scènes : La scène d'atelier et la scène collective/ frontale. Lors de la première, nous focaliserons notre attention sur un groupe de 4 élèves. En effet, pour étudier le texte, nous avons prévu de créer une rupture avec la disposition classique frontale de la classe en répartissant celle-ci en groupes de 4 élèves qui devraient travailler conjointement sur le texte que nous allons leur distribuer. En effet, nous ne donnerons pas beaucoup d'indications sur la nouvelle. Autrement dit, nous n'énoncerons pas son titre. C'est aux élèves de fournir des suggestions à partir de la lecture du passage et de se poser les questions. L'intérêt d'une telle démarche est de conférer à l'apprentissage un caractère ludique. Les élèves joueront donc au professeur, ce qui accroîtra leur attention. C'est également l'occasion de leur laisser une marge de manœuvre en leur permettant de se poser différents types de questions : ouvertes/fermées. Le questionnement des élèves permettra aussi de formuler des hypothèses qui anticipent la suite de la nouvelle.

Les consignes que nous donnerons aux élèves sont les suivantes :

- Je vous invite à lire attentivement le premier passage de cette nouvelle, pour l'étudier, je ne vais pas vous poser des questions, c'est à vous de vous les poser vous-même pour vérifier la compréhension du groupe que vous avez en face de vous ;
- A l'issue de votre lecture, essayez de donner un titre au passage ;
- En vous posant les questions, remplissez le puzzle suivant pour comprendre les mots difficiles.

9.2.1.2. Phase 2 : Confrontation des réponses

Lors de cette phase, la scène de la classe est collective. Il s'agira d'écouter les propositions des élèves de chaque groupe et de ponctuer leurs interventions. C'est la phase de la mise en commun et de la confrontation des questions-réponses où nous agirons comme un guide accompagnateur des apprenants et nous apporterons les régulations nécessaires. Nous choisirons le groupe qui ouvrira le bal et nous contrôlerons la prise de la parole pour faire en sorte que tous les élèves participent. Deux groupes de cinq élèves joueront contre deux autres. Après avoir réfléchi à plusieurs questions. L'un posera les questions à l'autre. Le premier groupe est censé poser des questions, le deuxième y répondra à condition que tous les membres participent au jeu. Le groupe informateur, c'est-à-dire celui qui répond pourrait à son tour poser les questions auxquelles le groupe enquêteur n'a pas pensé. Le but étant d'éviter des redondances et une perte de temps.

Notons que le choix des groupes informateurs et des groupes enquêteurs se fera par un tirage au sort. Il est à souligner également qu'avant la confrontation des réponses, nous désignerons un élève de chaque groupe pour faire une lecture à haute voix.

9.2.1.3. Phase 3 : Mise en commun et construction d'une grille de lecture

Après avoir écouté les propositions des élèves, nous leur proposerons un tableau qu'ils doivent remplir en s'appuyant sur les questions qu'ils se sont posé lors de la phase précédente. Ce tableau constitue une sorte de synthèse des caractéristiques de la nouvelle et une exploration du sens du texte. Il remplace la méthode des questions directes posées par l'enseignant, qui lors de cette phase, accompagne ses élèves et ne les laisse pas partir dans tous les sens. Il ne s'agit aucunement de faire un cours magistral, mais de susciter l'intérêt des élèves en faisant émerger leurs réactions face au texte. Ainsi, les étapes de l'analyse sont quatre :

- Je découvre
- J'approfondis
- J'anticipe
- Je réagis

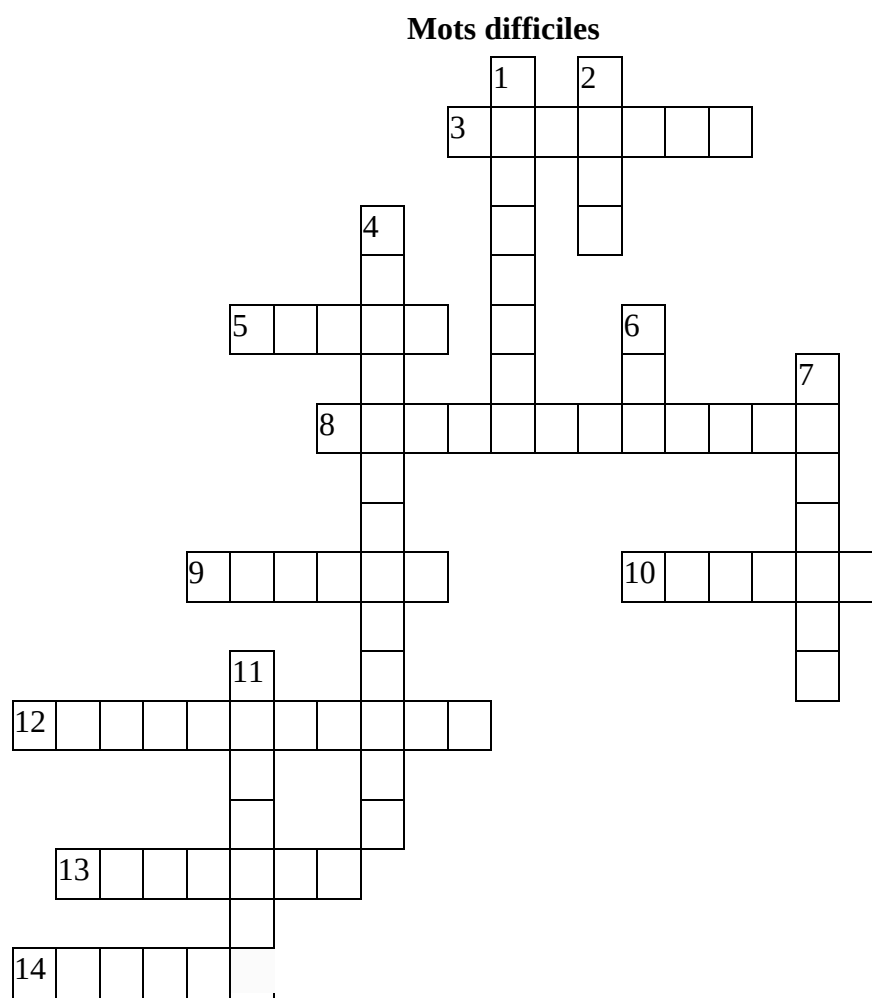
Les trois étapes sont composées de questions, de réponses et de justifications. Les éléments linguistiques ou stylistiques ne seront pas éliminés puisqu'ils constituent des indices appuyant la lecture du texte. Toutefois, les réactions des élèves face à l'extrait seront sollicitées. Cela correspond à la lecture subjective qui n'est pas une simple lecture

impressionniste, mais qui repose sur des arguments, d'où d'ailleurs le volet que nous nommons « justifications ». Toute lecture repose sur le fond, la forme, les affects et doit être justifiée par des arguments pour qu'elle soit légitime.

Lors de la mise en commun et avant de leur distribuer la grille que nous avons faite au préalable, nous corrigerons ensemble la liste des mots croisés qui n'est pas choisie au hasard. En effet, nous leur expliquerons plus tard qu'elle correspond au thème dominant du texte qui est l'argent et à la description de la civilisation par le recours à des termes péjoratifs renvoyant au champ lexical de la bassesse.

Après avoir repéré dans le texte tous les mots se rapportant à « l'argent » et à « la bassesse », nous avons créé notre propre puzzle à l'aide d'un générateur de mots croisés en ligne⁶⁴. Nous avons choisi de donner un titre au puzzle « mots difficiles ».

Figure 6: Puzzle sur le lexique difficile de la nouvelle



⁶⁴ <https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword/lang-fr/>

Tableau 28: Définition des mots difficiles de la nouvelle

Horizontal	Vertical
3. Sentiment extrêmement défavorable qu'une chose inspire= horreur 5. Gain d'argent= lucre 8. Doctrine philosophique qui considère que la matière est la seule réalité= matérialisme 9. Bénéfice moral ou matériel= intérêt 10. Opération mathématique= calcul 12. Système économique fondé sur le gain et la liberté d'échange= capitalisme 13. Qui est basement intéressé et mesquin= sordide 14. Petit sac destiné à mettre la monnaie= bourse	1. Salir= souiller 2. Valeur monétaire d'une chose= prix 4. Doctrine économique fondé sur le profit de l'Etat, signifie également soif du gain= mercantilisme 6. Bas= vil 7. Qui est attaché à ce qui est petit, médiocre= mesquin 11. Rémunération versée à un employé en vertu d'un contrat de travail= salaire

9.2.1.4. Mise en commun et construction d'une grille de lecture

	Mes questions	Mes réponses	Mes justifications
Je découvre	Qui raconte l'histoire ? A quelle personne ?	La personne qui raconte l'histoire est le narrateur. Il utilise la première personne du singulier	Le texte commence par le « je » : « Lorsque je décidai de quitter la civilisation ... ».
	Quel est le type du texte ?	C'est un texte narratif descriptif	-Présence du narrateur personnage qui raconte son histoire dès le début de la nouvelle -Usage des temps du récit pour décrire des événements et des sentiments : imparfait et passé simple -Le narrateur décrit l'île des Marquises : Taratora et dresse le portrait moral des habitants de la ville et de Taratonga. -Le foyer de perception du

			narrateur est interne, d'où le pronom « je », focalisation interne.
	Le texte nous donne-t-il des indications sur l'identité du narrateur : son âge, son nom, sa nationalité, son métier ?	Très peu d'indications sont fournies sur l'identité du narrateur. Nous ne disposons pas d'informations sur son nom, ni sur son âge ou son métier. Par contre, nous pouvons déduire à partir de quelques indices sa nationalité et son métier, mais ce ne sont que des hypothèses.	-Nous pouvons dire que le narrateur est de nationalité française. Il est de la France hexagonale ou métropolitaine du moment qu'il habitait dans une ville quelconque et a décidé d'aller se retirer dans une île du Pacifique loin de toutes les manifestations de la civilisation : « Lorsque je décidai enfin de quitter la civilisation et ses fausses valeurs et de me retirer dans une île du Pacifique, sur un récif de corail, au bord d'une lagune bleue, le plus loin possible d'un monde mercantile » -Nous pouvons affirmer aussi qu'il travaillait dans le commerce

			qui lui rappelle le mercantilisme et le matérialisme du monde dont il veut se défaire. Pour se détacher de l'argent et des biens matériels, le narrateur a renoncé à ses activités commerciales : « Je liquidai donc quelques affaires personnelles dont je m'occupais et arrivai à Tahiti au début de l'été ».
	Où se passe l'histoire et à quelle époque ?	L'histoire se passe dans une île des Marquises, Taratora. Il n'y a aucune indication sur l'époque, mais nous pouvons déduire que c'est une époque contemporaine.	« Je résolus d'aller vivre dans une petite île perdue des Marquises, Taratora, que je choisis au hasard sur la carte, et où le bateau du Comptoir perlier d'Océanie jetait l'ancre trois fois par an »
	Quels sont les endroits que le narrateur a fréquentés ?	Avant de débarquer sur l'île Taratora, il est allé à Papeete qui est situé sur l'île de Tahiti, mais il y a trouvé les marques de la civilisation auxquelles il voulait	« Je liquidai donc les quelques affaires personnelles dont je m'occupais et arrivai à Tahiti au début de l'été. Je fus déçu par Papeete. La ville est charmante,

		échapper.	mais la civilisation y montre partout le bout de l'oreille, tout y a un prix, un salaire... »
	Quelles sont les personnages de la nouvelle ?	Trois personnages sont cités dans cet extrait : -Le narrateur ; -Taratonga : le narrateur donne quelques informations sur ce personnage, c'est une femme d'une cinquantaine d'années ; -Un gamin qui a apporté un gâteau au narrateur	« Taratonga était une femme âgée d'une cinquantaine d'années, fille d'un chef dont l'autorité s'était étendue autrefois sur plus de vingt îles de l'archipel »
J'approfondis	Quel est le rêve du narrateur ?	Le rêve du narrateur est de quitter la civilisation et de chercher l'innocence et le désintéressement.	« J'avais soif d'innocence. J'éprouvais le besoin de m'évader de cette atmosphère de compétition frénétique et de lutte pour le profit... » « Oui, c'est surtout de désintéressement que j'avais

			besoin. Tous ceux qui me connaissent savent le prix que j'attache à cette qualité, la première et peut-être la seule que j'exige de mes amis. Je rêvais de me sentir entouré d'être simples et serviables, au cœur entièrement incapable de calculs sordides, auxquels je pourrais tout demander, leur accordant mon amitié en échange sans craindre que quelque mesquine considération d'intérêt ne vînt ternir nos rapports »
	Quels sont les éléments positifs qui ont captivé l'attention du narrateur ? quelles sont les valeurs auxquelles le narrateur est à la recherche ?	Le narrateur a été impressionné par les qualités humaines de la population de l'île qui n'ont pas été altérées par la civilisation et le capitalisme. Il a d'ailleurs quitté la civilisation parce qu'il est en	Les valeurs que le narrateur cherche sont lisibles dans le champ lexical de la pureté : « candeur, innocence, pureté » -La beauté des âmes de la population de l'île polynésienne

		quête de valeurs humaines comme l'amitié, la fraternité, le respect, la gentillesse et la bienveillance que les habitants de la ville possèdent. Il est contre la fausseté des valeurs de la civilisation. Les habitants représentent la simplicité.	est exprimée par une description valorisante du paysage qui traduit l'état de sérénité dans lequel se trouve le narrateur. Le paysage est considéré comme un havre de paix et de répit, d'où le recours aux figures de style suivantes : -L'hyperbole et la métaphore : « <u>Toute la beauté mille fois décrite, mais toujours bouleversante,</u> lorsqu'on la voit enfin de ses propres yeux du paysage polynésien, s'offrit à moi au premier pas que je fis sur la plage : la chute vertigineuse des palmiers de la montagne à la mer, la <u>paix indolente d'une lagune</u> que les récifs entouraient de leur protection, le petit village aux paillotes dont la légèreté même semblait indiquer une absence de

			tout souci et d'où courait déjà vers moi, les bras ouverts une population » -La beauté de la nature de l'île est à l'image de la beauté des âmes de ses habitants.
	Comment peut-on obtenir ce dont on a besoin dans l'île de Taratora ?	Pour satisfaire ses besoins, on n'a aucunement besoin de l'argent. On peut compter sur l'amitié et l'entraide des gens	« Je trouvai là sur pied une population de quelques centaines de têtes qu'aucune des considérations de notre capitalisme mesquin ne paraissait avoir touchée et qui était à ce point indifférente au lucre que je pus m'installer dans la meilleure paillote du village et m'entourer de toutes les nécessités immédiates de l'existence, avoir mon pêcheur, mon jardinier, mon cuisinier, tout cela sans bourse délier, sur la base de l'amitié et de la fraternité la plus simple et

			la plus touchante et dans le respect mutuel »
	Quel est le point commun entre le narrateur et Taratonga ?	Taratonga et le narrateur ont un but commun, celui de se débarrasser de l'argent. Les deux ont conclu un pacte implicite qui est de ne pas faire circuler l'argent dans le paysage en vue de ne pas corrompre ses habitants. Tous les deux s'élèvent contre le désintéressement et le matérialisme.	« Je lui exposai les raisons qui m'avaient poussé à venir dans son île, mon horreur du vil mercantilisme et du matérialisme sordide, mon besoin déchirant de redécouvrir ces qualités de désintéressement et d'innocence hors desquelles il n'est point de survie pour l'humain et je lui confiai ma joie et ma gratitude d'avoir enfin trouvé tout cela auprès de son peuple. Taratonga me dit qu'elle me comprenait parfaitement et qu'elle n'avait elle-même qu'un but dans la vie : empêcher que l'argent ne vînt souiller l'âme des siens ».

	Quel événement va perturber la vie du narrateur au bout de trois mois ?	L'événement qui va troubler la vie sereine du narrateur est la découverte d'un tableau de Gauguin qui enveloppait le gâteau que le garçon lui a apporté. Même s'il ne s'y connaît pas en peinture, il a pu après observation reconnaître le chef-d'œuvre de l'artiste français.	« J'étais dans l'île depuis trois mois, lorsqu'un jour un gamin m'apporta un cadeau de celle que je pouvais appeler mon amie Taratonga. C'était un gâteau de noix, qu'elle avait préparé elle-même à mon intention, mais ce qui me frappa immédiatement ce fut la toile dans laquelle le gâteau était enveloppé. C'était une grossière toile à sac, mais peinte de couleurs étranges, qui me rappelaient vaguement quelque chose ; et, au premier abord, je ne sus quoi »
	Que représente le tableau évoqué par le narrateur ? Et quels sentiments sa découverte a provoqué chez lui ?	Le tableau représente des éléments de la nature. C'est une toile qui reprend le décor du paysage tahitien. Mais son apparition dans un contexte désintéressé trouble la vie du	« J'examinai la toile plus attentivement et mon cœur fit un bond prodigieux dans ma poitrine », « Je restais là un moment, fixant la toile d'un œil incrédule », « Je déployai encore

		narrateur étant donné qu'elle lui rappelle la civilisation. Cette découverte l'a ébahi parce qu'il s'est déconnecté de la civilisation et s'est retranché de la vie matérialiste. Or, elle fait remonter à la surface ses inquiétudes et ses doutes.	une fois la toile d'une main tremblante et me penchai sur elle. Elle représentait un petit coin de la montagne tahitienne et des baigneuses au bord d'une source... » Lexique du doute ou de l'hésitation : « doute, incrédule, hésiter »
	Le narrateur est-il réellement désintéressé ?	Le narrateur n'est pas totalement désintéressé puisqu'il gardait avec lui l'argent quand il s'est installé à Taratora. Nous pouvons supposer qu'il voulait même s'en servir pour avoir les services de la population du paysage même s'il affirme que l'obtention des nécessités se fait sur la base des qualités humaines telles l'amitié, la fraternité et la gentillesse auxquelles il est fortement	Nous pouvons supposer que le narrateur n'est pas réellement désintéressé à partir de son intention d'avoir recours à l'argent qui est perceptible dans le passage suivant : « Je compris l'allusion et l'assurai solennellement que pas un sou n'allait sortir de ma poche pendant tout mon séjour à Taratora. Je rentrai chez moi et, pendant les semaines qui

		sensible. C'est à la suite du pacte tacite conclu avec Taratonga ou de l'allusion discrète qu'elle lui a fait pour le dissuader d'utiliser l'argent qu'il y a renoncé et l'a enterré quelque part.	suivirent, je fis de mon mieux pour observer la consigne qui m'avait été donnée si discrètement. Je pris même tout l'argent que j'avais et l'enterrai dans un coin de ma case ».
	Quels thèmes peut-on dégager du passage ?	Le thème principal et prédominant dans le texte est l'argent. Nous pouvons y ajouter aussi celui du dégoût : sentiment que le matérialisme de la civilisation inspire au narrateur. Il y a également le thème du départ qui renvoie à l'envie du narrateur de trouver son compte dans une île désintéressée.	-Champ lexical de l'argent : « mercantile, matérialisme, matériel, capitalisme, profit, calculs, prix salaire, salarié, biens, payé, lucre, bourse, mercantilisme, sou, intérêt ». -Champ lexical du dégoût : « vil, horreur, sordide, mesquine, souiller » -Champ lexical du départ : « Se retirer, s'évader, quitter, fuir, liquider ».
J'anticipe	Le narrateur va-t-il trouver le bonheur à Taratora ?	Il se peut qu'il ne le trouve pas vu qu'il va réfléchir à la source de	Ce qui nous pousse à dire qu'il ne va pas trouver le bonheur, c'est

		provenance du tableau. Cela va le pousser à remettre en question l'innocence de la population de l'île.	sa surprise à la suite de la découverte du tableau.
	Le narrateur va-t-il rester ou quitter l'île ?	Le narrateur va rester dans l'île	Malgré la découverte surprenante et bouleversante, le narrateur va vite oublier cet événement et se concentrer sur les aspects positifs de l'île à savoir les valeurs humaines de sa population.
	Qui a donné la toile à Taratonga ? L'avait-elle achetée ?	C'est peut-être un visiteur qui était de passage à l'île et avait laissé la toile à Taratonga comme cadeau et puisque celle-ci est désintéressée et déconnectée de la civilisation, elle l'a utilisée comme un simple papier pour envelopper le gâteau de noix	Taratonga ne peut acheter la toile parce qu'elle veille à ce que l'argent ne circule pas dans l'île et ne déprave pas les mœurs de ses habitants.
Je réagis	Quel est le passage que tu as préféré ? Pour quelles raisons ?	Le passage que j'ai aimé le plus est le dernier parce que je le	

		trouve assez énigmatique. Il comporte du suspense. Tout laisse à voir que le rêve du narrateur est en train de se concrétiser. Il semble qu'avec la population de l'île il a trouvé son bonheur et qu'il a donc atteint l'objectif qu'il s'est assigné en quittant la civilisation. Or, l'apparition inopinée d'un tableau de Gauguin montre qu'il y a anguille sous roche. La réaction du narrateur éveille beaucoup de doutes sur l'origine du tableau, la vraie nature de la population. Sont-ils réellement innocents ou le prétendent-ils peut-être ? La pureté que cherche le narrateur existe-t-elle ? L'ébahissement du narrateur me donne envie de découvrir le reste de l'histoire.	

		J'ai apprécié le passage où le narrateur décrit la beauté de Taratora, un espace qui inspire confiance et paix. Ce que j'ai aimé, c'est que la beauté de la nature du paysage polynésien reflète la beauté d'âme de ses habitants. Je pense que la nature ou l'espace dans lequel on habite exerce une influence sur notre état d'esprit. Quand on se retrouve dans une grande ville surpeuplée, polluée, on devient à notre tour stressés et irrités parce qu'on rencontre constamment des difficultés. Notre comportement est la conséquence logique de notre environnement. Mes grands-parents vivent à la campagne, quand je vais les visiter, je me sens apaisée. Par contre, quand je	

		reste en ville, je me sens tout le temps sous pression.	
	Pensez-vous que le sujet traité dans ce texte est d'actualité ? Pensez-vous que vous êtes interpellés par la problématique qui y est abordée ?	Oui, je pense que le sujet est d'actualité puisque le narrateur parle de l'argent et de la civilisation. C'est une problématique qui nous concerne en tant qu'individus qui vivons dans la civilisation et profitons de ses avantages, mais aussi subissons les conséquences de ses inconvénients. Chacun d'entre nous peut souffrir de la cruauté de la civilisation où l'argent est le maître-mot. Dans notre société actuelle, tout a un prix. Tout est monnayé et cela détruit les relations humaines. C'est la raison pour laquelle d'ailleurs le narrateur ne s'est pas installé à Tahiti parce qu'elle a été altérée	

		par le capitalisme ; comme il le dit, « la ville est charmante, mais la civilisation y montre partout le bout de l'oreille, tout y a un prix, un salaire, un domestique y est un salarié et non un ami et s'attend à être payé au bout du mois ». Mais, on ne peut pas vivre sans argent, c'est une nécessité pour vivre dignement.	
	Que pensez-vous des valeurs de la population de l'île ? Pour vivre en ville, peut-on adopter ces valeurs ou doit-on y renoncer ?	La population de Taratora a de bonnes qualités humaines. Elle n'accorde pas d'importance à l'argent. Il est même inexistant. Par contre, dans notre société, il est une nécessité. Mais on n'en fait pas un moyen pour subvenir à nos besoins. On en fait une fin. C'est pour cette raison que les gens entrent en compétition entre eux. On peut adopter les valeurs de l'amitié, la fraternité, l'amour, le respect et les inculquer aux enfants, mais leur expliquer qu'ils peuvent être victimes de leur propre innocence ou pureté qui peuvent leur faire du mal. Une personne très innocente qui a affaire à une personne cruelle, par exemple, peut être perçue par elle comme naïve voire stupide et la tromper pour servir ses intérêts matérialistes. D'ailleurs, on dit que	

		quelqu'un qui est bon est con. L'argent nous a transformés en pions dans un système. Il faut donc trouver un équilibre entre son usage et les bonnes valeurs humaines.
	Pourriez-vous à l'instar du narrateur quitter la civilisation ? Justifiez votre réponse.	Non, je m'y suis tellement habituée qu'il m'est difficile de la quitter. La technologie qui est un avantage de la civilisation nous facilite la vie. Il faut avoir beaucoup de courage pour choisir d'aller vivre dans une île isolée ou dans une société primitive par exemple. Je pense que les gens qui prennent cette décision ont eu un rythme de vie frénétique. Ils ont été blasés par la civilisation ; mais on peut toujours éprouver du plaisir dans nos sociétés en tirant profit des avantages que nous offre la civilisation et en essayant de nous éloigner de ses méfaits. Par exemple, ne pas se laisser manipuler par la publicité pour aller faire beaucoup de shopping. Il faut vraiment se contrôler, c'est-à-dire se faire plaisir, mais sans en faire trop.
	Où est-ce que vous trouvez votre bonheur ? Quelles activités vous font plaisir ?	Je trouve mon bonheur dans le voyage ou dans les excursions faites dans la nature, mais j'avoue que j'aime bien me retrouver dans les centres commerciaux pour acheter des vêtements ou des jeux vidéos.

9.2.2. Séance 2 : Lecture-compréhension

Cette séance est consacrée à la lecture-compréhension où nous expérimentons une partie de notre dispositif didactique avec des élèves du Tronc Commun Il s'agit d'une classe composée de vingt-cinq élèves avec laquelle nous avons travaillé pendant trois heures sur deux extraits de la nouvelle de Romain Gary. En effet, nous avons découpé cette dernière en trois parties. Nous en avons remis la première aux élèves avant notre rencontre pour qu'ils la lisent à la maison et pour qu'on puisse travailler sur les deux extraits en nous appuyant sur un dispositif de lecture qui s'appelle le cercle de lecture que nous adaptons en fonction de nos apprenants et du contexte éducatif marocain. Avant d'exposer comment nous avons procédé sur les extraits de Romain Gary avec les élèves, nous expliciterons les principes de cette démarche.

9.2.2.1. Le cercle de lecture selon Tergwane, Vanhulle et Lafontaine

Le cercle de lecture est un dispositif qui incite les élèves à discuter d'un texte dans une ambiance collective et conviviale, et ce, dans l'objectif d'arriver à une meilleure compréhension. Il revêt une dimension informelle et interactive. La lecture est considérée comme un processus où plusieurs personnes interagissent pour tisser le sens du texte et fournir leurs réactions personnelles. C'est la définition qu'en donne Tergwane, Vanhulle et Lafontaine :

Lire, c'est s'engager dans un processus dynamique fondé sur une multitude de transactions affectives et mentales avec des textes. Un tel engagement demande de la part du lecteur une motivation certaine. La classe peut être conçue comme un lieu qui stimule cette motivation à travers des projets de lecture qui sollicitent les échanges et la recherche collective. (Terwagne et al., 2006, p. 191)

Selon ses chercheurs, il ne s'agit pas de répondre à des questions précises, mais de noter des réactions ouvertes et personnelles dans un carnet de lecture. Les élèves prennent des notes personnelles et les partagent par la suite avec les membres de leur groupe. Donc, chaque lecteur insuffle une vie au texte à partir de sa propre expérience et son propre vécu et confronte ses interprétations avec celles des autres élèves.

9.2.2.2. Le cercle de lecture selon Guillemin et Burdet

Guillemin et Burdet se sont inspirés des travaux de Tergwane, Vanhulle et Lafontaine pour proposer une démarche guidée et structurée du cercle de lecture comme dispositif permettant aux élèves des différents cycles de progresser en lecture des textes littéraires. Leur démarche comporte deux phases : individuelle et collective. L'élève lit, dans un premier temps, un chapitre et réalise un résumé qu'il note sur le cahier de lecture. Puis, il partage, dans un deuxième temps, ses opinions dans le cercle. Lors de la première phase, l'élève doit suivre 8 étapes (Burdet & Guillemin, 2013, p. 9) :

- Lire le chapitre ;
- Noter le titre/le numéro du chapitre ;
- Résumer ;
- Choisir la stratégie ;
- Coller le pictogramme ;
- Poser la question ;
- Répondre à la question ;
- Participer au cercle de lecture.

L'importance du dispositif proposé par les chercheurs suisses tient au fait que les élèves sont guidés par des stratégies de lecture qui correspondent à un pictogramme et que les enseignants leur transmettent explicitement pour qu'ils puissent en faire un bon usage lors de leurs discussions. En effet, les enfants sont répartis en petits groupes hétérogènes où ils discutent et partagent leurs opinions sur l'extrait, et ce, après avoir choisi une stratégie de lecture et résumé individuellement le chapitre lu en classe. Les questions qu'ils se sont posées avant la discussion et les réponses qu'ils ont trouvées sont notées dans un carnet de lecture qui les accompagne du début jusqu'à la fin de l'année, et qui contient deux parties ou deux pages. Sur la page droite, l'élève note ses impressions, ses réactions, les questions qu'il s'est posées ainsi que les étapes de la phase individuelle. Son carnet constitue aussi bien un repère pour lui que pour son enseignant, qui sur la page gauche, lui pose à son tour des questions ou relance des idées. (Burdet & Guillemin, 2013, p. 9)

Notons que lors du cercle de lecture, les élèves prennent la parole équitablement et peuvent même répartir les rôles entre eux. Ils peuvent attribuer à quelqu'un la fonction de gardien de la parole ou du temps.

Pour ce qui est des stratégies de compréhension/interprétation, les chercheurs en ont retenu douze : prédire, se questionner, faire des liens, activer ses connaissances, juger-

critiquer-évaluer, confirmer, découvrir, interpréter, visualiser-évoquer, ressentir, revoir son opinion, et observer-remarquer-analyser les savoirs littéraires (Burdet & Guillemin, 2013, p. 5). Nous avons choisi pour notre mini-expérimentation d'expliquer six stratégies et de demander aux élèves d'en utiliser quatre. En effet, ces derniers s'entraîneront à les utiliser pour se les approprier après. Ils peuvent s'en servir quand ils font des lectures privées. Ce dispositif est susceptible de développer leur rapport à la lecture.

9.2.2.3. Découpage de la nouvelle

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de la deuxième séance, nous avons découpé la nouvelle en trois parties en fonction de ses unités thématiques, mais aussi de ses moments-clés. Comme c'est une nouvelle à chute, nous avons voulu attirer l'attention des élèves sur la progression de la structure narrative ainsi que sur les points qui vont leur permettre d'utiliser les stratégies de compréhension/interprétation.

Dans le premier extrait que les élèves étaient censés avoir lu à la maison, le narrateur quitte la civilisation et s'installe dans une île polynésienne : Taratora. Le but de son évasion est de chercher la pureté des âmes humaines et de couper les ponts avec le mercantilisme des capitales. Le premier passage correspond à la situation initiale du schéma narratif où il décrit comment il a débarqué dans l'île isolée. Il décrit également ses habitants qui attirent son attention par leur candeur et leur vie désintéressée, notamment son amie Taratonga qui est la fille du chef de l'archipel et qui lui a demandé discrètement de ne pas utiliser l'argent dans l'île pour ne pas souiller l'âme pure de ses habitants. Cependant, la sérénité du narrateur et sa vie supposée être idéale sont troublées par la découverte d'un tableau de Gauguin dont Taratonga se sert pour envelopper un gâteau qu'elle lui a offert.

Dans le deuxième extrait, le narrateur découvre d'autres tableaux que Taratonga lui montre et lui propose comme cadeaux. Ce sont des toiles de sacs qui ont été offertes au grand-père de cette dernière. Le narrateur déplore l'état piteux dans lequel il les a trouvées et considère que c'est une perte pour l'humanité. Avant de demander à Taratonga leur source, il se retient. Il fait en sorte que son amie ne s'aperçoive pas de son ignorance, c'est-à-dire du fait qu'elle fasse un usage avilissant de chefs-d'œuvre qui ont une grande valeur. Plusieurs valeurs, ainsi, s'affrontent dans l'âme du narrateur. Il a une crise de conscience. Il est de plus en plus choqué et ne sait pas quelle décision prendre par rapport à l'offre de Taratonga.

Dans le troisième passage, on assiste à la chute. Le narrateur finit par ne pas résister à l'attrait de l'argent. Son besoin d'innocence et de désintéressement n'est pas satisfait même dans une île isolée où il a naïvement cru rencontrer des gens honnêtes et désintéressés. En effet, il fait preuve d'avidité. Âpre au gain, il accepte le cadeau de Taratonga se précipite de prendre le bateau pour quitter l'île. En faisant son escale à Tahiti, il reçoit le coup de massue. Autrement dit, le propriétaire d'un hôtel lui révèle l'identité de Taratonga. C'est une dame qui a fait ses études dans une école prestigieuse d'arts à Paris. Elle vit des imitations de Gauguin et elle a donc un contrat régulier avec l'Australie. Bref, elle n'est pas aussi naïve que le narrateur a pensé.

La nouvelle se termine sur une chute cruelle dont le but est d'ironiser sur la naïveté du narrateur et d'inciter le lecteur à réfléchir sur les méfaits de la société de consommation qui n'épargne aucune contrée du monde. Même les havres de paix sont affectés par le capitalisme et le mercantilisme. La nouvelle nous invite à ne pas se leurrer et à se méfier des préjugés et des apparences, car les lieux les plus enchanteurs peuvent nous réserver des surprises. En somme, tout ce qui brille n'est pas or.

9.2.2.4. Déroulement de l'expérimentation

A. Etape 1

Nous avons commencé par expliquer les stratégies de compréhension/interprétation sans les associer aux pictogrammes, sans les nommer et sans les présenter en ordre. Au fur et à mesure de l'enseignement explicite, les élèves ont associé les symboles à chaque stratégie. Pour présenter la stratégie « prédire », nous sommes revenue sur le titre de la nouvelle « j'ai soif d'innocence ». Nous avons, à titre d'exemple, formulé nous-même des hypothèses. Dans les pistes de travail que nous avons fournies pour la première séance, nous avons consacré une partie aux hypothèses que nous avons nommées « j'anticipe ». Nous nous y sommes référée. Les hypothèses sont les suivantes :

- Le narrateur va-t-il trouver le bonheur à Taratora ?
- Le narrateur va-t-il rester ou quitter l'île ?
- Qui a donné la toile à Taratonga ? L'avait-elle achetée ?

Il est notable que nous avons présenté six stratégies :

- Prédire : anticiper, formuler des hypothèses ;
- Se questionner : repérer les idées principales du texte ;

- Faire des liens : confronter ses connaissances à celles dégagées du texte ;
- Juger, critiquer, évaluer ;
- Découvrir ;
- Ressentir : réactions émotionnelles.

Par ailleurs, pour Burdet et Guillemin, chaque stratégie est liée à certains processus de lecture identifiés par Giasson (Giasson, 2007, p. 16). La chercheuse canadienne en a défini cinq :

- Les microprocessus : ils ont trait à la reconnaissance des mots et le travail sur les mots importants d'une phrase ;
- Les processus d'intégration: ils concernent la réalisation des liens entre les phrases et les propositions et aussi les inférences, c'est-à-dire la capacité d'aller au-delà du sens littéral des mots;
- Les macro-processus: ils concernent le repérage des idées principales, la vérification des acquis par un résumé oral ou écrit ainsi que l'identification de la structure du texte;
- Les processus d'élaboration: ils amènent les élèves à formuler des hypothèses, anticiper, faire appel à leurs connaissances antérieures, raisonner, former une image mentale et fournir une réponse émotionnelle, subjective;
- Les processus métacognitifs: c'est le fait que le lecteur s'aperçoive de la perte de compréhension et fait en sorte qu'il la répare. Quand le lecteur se rend compte qu'il est perdu, il cherche les stratégies convenables pour résoudre ses problèmes de compréhension.

En nous appuyant sur les structures du lecteur de Giasson, nous pouvons dire que la stratégie « se questionner » est liée aux macroprocessus. « Faire des liens » renvoie aux processus d'élaboration. Quant aux stratégies « juger, critiquer, évaluer », et « découvrir », elles sont liées aux macroprocessus. Enfin, « ressentir », se rapporte aux processus d'élaboration.

Notons aussi que nous avons fait aux élèves un rappel sur les composantes de la nouvelle et le schéma narratif. Cette étape a duré une heure.

B. Etape 2

A l'issue de la première étape théorique qui a duré une heure, nous avons distribué le deuxième extrait aux vingt-cinq élèves, puis nous leur avons demandé de le lire individuellement et silencieusement. Nous les avons par la suite répartis en cinq groupes et leur avons demandé de mobiliser trois stratégies : se questionner, juger, critiquer, évaluer et prédire. Ce choix n'est pas fortuit. Nous l'avons fait pour les guider et les aider à trouver des éléments de réponse aux questions essentielles qu'ils devraient se poser sur le passage. Faute de temps, nous avons jugé utile de leur demander de focaliser leur attention sur trois stratégies pour qu'ils ne partent pas dans tous les sens. Rappelons que c'est une méthode de travail qui ne leur est pas familière. Ainsi, notre but était de les initier à celle-ci en leur apportant de l'aide.

Notons que nous avons distribué trois tableaux vides que les élèves devaient remplir et qui comportent trois sections : pictogramme de la stratégie, questions posées et réponses justifiées. Les trois tableaux correspondent aux trois stratégies. La mise en commun a donné lieu au modèle qui suit :

B.1. Première stratégie : Se questionner (Deuxième partie de la nouvelle : Extrait 2)

Logo de la stratégie	Questions posées	Réponses justifiées
	Pourquoi le narrateur voulait révéler la nature des toiles ? Dans quel état émotionnel se trouve-t-il ?	Le narrateur voulait révéler la nature des toiles parce qu'il est conscient de leur valeur matérielle et artistique. Ce sont des toiles d'un peintre reconnu qui valent énormément d'argent parce qu'elles font partie du patrimoine humain et qui servent d'enveloppes pour le gâteau. Leur usage est déplacé voire dégradant. A chaque fois que le narrateur reçoit un gâteau enveloppé d'une toile de Gauguin, il se rend compte que son état est de plus en plus piteux, d'où son indignation qui se traduit par le recours au lexique des sentiments : « vexé, indigné, pincement douloureux, sensibilité, souffre, » et l'usage des phrases exclamatives qui montrent sa surprise et sa désolation : « Une œuvre de Gauguin dans cette petite île perdue ! Et Taratonga qui s'en était servie

		pour envelopper son gâteau ! Une peinture qui, vendue à Paris, devait valoir cinq millions ! Combien d'autres toiles avait-elle utilisées ainsi pour faire des paquets ou pour boucher des trous ? Quelle perte prodigieuse pour l'humanité !
	Qu'est-ce qui retient le narrateur de révéler la nature des toiles à Taratonga ?	Le narrateur éprouve le désir de révéler la nature des toiles à Taratonga, mais il ne le fait pas parce qu'il ne veut pas attirer l'attention de Taratonga sur son ignorance, c'est-à-dire sur le fait qu'elle est inconsciente de la valeur des toiles et qu'elle en fait un usage déplacé : « Je n'avais pas le droit de donner à cette

		femme majestueuse l'impression qu'elle était une sauvage qui se servait des œuvres d'un des plus grands génies du monde pour faire des paquets », « Je pris quelques pilules pour me calmer et essayai de trouver un moyen de parler à Taratonga sans attirer son attention sur son ignorance ». Le narrateur s'empêchait de révéler la réelle identité des toiles pour ne pas souiller l'âme pure et désintéressée des habitants de l'île. Ces derniers sont loin des notions de l'intérêt et de l'argent. Leur parler de la valeur commerciale des tableaux de Gauguin serait une manière de les initier au profit et de leur inculquer progressivement les valeurs de la civilisation auxquelles il veut renoncer parce qu'elles altèrent l'âme de l'Homme et détruisent les relations avec ses semblables. Le narrateur considère qu'il est responsable du maintien de la pureté des âmes des habitants de l'île polynésienne, il veut préserver leur désintéressement, d'où la

		crise de sa conscience : « Un combat terrible se livra alors dans mon âme. Je connaissais le désintéressement de ces êtres merveilleux et ne voulais pas introduire dans l'île, dans l'esprit de ses habitants, ces notions mercantiles de prix et de valeurs qui ont déjà sonné le glas de tant de paradis terrestres ».
	Que signifie l'expression « sonner le glas » ? Comment peut-on l'expliquer dans ce contexte ?	Elle signifie conduire à la perte des tableaux.
	Qu'est-ce qui montre que Taratonga n'est pas consciente de la valeur des toiles de Gauguin ?	Ce qui montre que Taratonga n'est pas consciente de la valeur des toiles du peintre Gauguin, c'est son indifférence face aux questions du narrateur sur leur source et l'usage qu'elle en fait : « [...] J'aime les couleurs gaies. D'où les as-tu ? En as-tu d'autres ? –Oh ! ça ... dit Tarantonga avec indifférence. Mon grand-père en avait un tas. –Tout un tas ? Bégayai-je.

		-Oui, il les avait reçues d'un Français qui habitait l'île et qui s'amuse comme ça, à couvrir des toiles de sacs avec des couleurs. Il doit m'en rester encore. Beaucoup ? murmurai-je. -Oh ! Je ne sais pas. Tu peux les voir. Viens.
	Est-ce que le narrateur garde le même avis sur les habitants de l'île ?	Le narrateur considère que les habitants de l'île sont innocents, qu'ils ont beaucoup de qualités, mais qu'ils ont des défauts : « Il faut bien reconnaître que malgré toutes leurs qualités, les indigènes de Taratora ont également quelques graves défauts dont une certaine légèreté, qui fait qu'on ne peut jamais compter sur eux complètement ».

B.2. Deuxième stratégie : Juger, critiquer, évaluer

Logo de la stratégie	Questions posées	Réponses justifiées
	Pour décrire les habitants de l'île, le narrateur utilise-t-il des termes péjoratifs ou mélioratifs ? Ces mots reflètent-ils la vraie nature des habitants ? Ou renvoient-ils plutôt à une fausse réalité ?	Le narrateur décrit de façon méliorative les habitants de Taratora même s'il signale leurs défauts. Les termes « femme majestueuse », « êtres merveilleux », « paradis terrestres », « dignité admirable » reflètent peut-être la nature pure et innocente des habitants de l'île et au fait qu'ils soient désintéressés et incapables de reconnaître la valeur des toiles artistiques comme Taratonga, mais peuvent aussi renvoyer à une fausse réalité puisqu'il se peut que l'éloge que le narrateur fasse de l'île soit basé sur des préjugés, c'est-à-dire des jugements préalables de leur manière de vivre et de penser qu'ils vont être clarifiés au fil de la lecture. En effet, le fait que le narrateur soit choqué par la découverte d'un tas de toiles de Gauguin peut nous inciter à remettre en question la nature candide des habitants de l'île.

	Le narrateur vous semble réellement désintéressé dans ce passage ?	Le narrateur veut mener une vie désintéressée à l'instar des habitants de la ville, mais ses propos nous font comprendre qu'il a un rapport attaché à l'argent. En effet, quand il déplore l'état piteux des toiles et qu'il considère que c'est une perte pour l'humanité, il évoque leur valeur matérielle : « Une peinture qui, vendue à Paris, devait valoir cinq millions ! », « Mon dieu, pensai-je encore, quelle perte irréparable pour l'humanité, si je n'étais pas passé par là ! » Cela devait aller chercher dans les trente millions... »

B.3. Troisième stratégie : Prédire

Logo de la stratégie	Questions posées	Réponses justifiées
	Quelle décision va prendre le narrateur ? Va-t-il accepter le cadeau de Taratonga?	Il me semble que le narrateur va accepter le cadeau de Taratonga parce qu'il parle de l'argent que les toiles peuvent rapporter à Paris dans les galeries. Je pense que le narrateur ne va pas résister à l'attrait de l'argent.

C. Etape 3

Les élèves ont réalisé presque le même travail fait lors de la deuxième phase qui a duré une heure. Nous leur avons soumis le troisième extrait qui comporte la chute et la situation finale de la nouvelle. Nous leur avons demandé de travailler sur quatre stratégies : se questionner, juger, critiquer, évaluer, ressentir et faire des liens. Lors du travail en groupe, les élèves devaient livrer leurs propres réactions affectives face au texte et les présenter rapidement pendant la mise en commun. Pour ce qui est de la stratégie « faire des liens », nous les avons guidés en leur demandant de lier les thèmes de la nouvelle et la leçon qu'on peut en tirer à des proverbes. Nous leur avons, en effet, donné des exemples. La mise en commun a donné lieu au modèle suivant. Par ailleurs et pour faire le bilan, nous leur avons demandé d'effectuer un petit exercice sur l'identification de la structure narrative de la nouvelle.

C.1. Première stratégie : Se questionner (Dernière partie de la nouvelle : Extrait 3)

Logo de la stratégie	Questions posées	Réponses justifiées
	Que signifie Atoll ?	Un atoll est un récif de corail ou une île minuscule
	Est-ce que le narrateur garde le même avis sur Taratonga après avoir découvert des informations sur elle ? Quel regard porte-t-il sur elle ?	Le narrateur change d'avis sur Taratonga. Il ne la considère plus comme une personne désintéressée et pure comme elle prétendait l'être en lui demandant discrètement au début de son séjour de ne pas utiliser l'argent pour ne pas souiller l'âme des habitants de l'île, car sa mission est d'empêcher sa circulation. Les actes de Taratonga sont tout à fait le

		contraire de ses paroles. Le fait qu'elle accepte l'argent que le narrateur lui a donné en échange des toiles qu'elle lui a offertes montre qu'elle est intéressée. Le narrateur est choqué voire dégoûtée d'avoir découvert qu'elle a fait des études dans une grande école d'art à Paris et qu'elle vit des imitations des toiles de Gauguin qu'elle fait pour une société australienne. Le narrateur s'est senti même trahi : « Je ne sais pas où je trouvais la force de me lever, de monter dans ma chambre et de me jeter sur le lit. Je demeurerai là, prostré, saisi par un profond, un invincible dégoût. Une fois de plus le monde m'a trahi. Dans les Grandes capitales comme dans le petit atoll du Pacifique, les calculs les plus sordides avilissent les âmes humaines ».

C.2. Deuxième stratégie : Juger, critiquer, évaluer

Logo de la stratégie	Questions posées	Réponses justifiées
	Le narrateur est-il réellement désintéressé ? Est-ce qu'il a pu résister à l'attrait de l'argent ?	On peut dire que le narrateur est désintéressé dans le sens où il n'a pas pu échapper à la société de consommation et a utilisé l'argent pour l'offrir en échange du cadeau qu'il a reçu de Taratonga. Les deux personnages n'ont pas respecté la consigne du départ. Le narrateur s'est trouvé dans l'obligation de céder au pouvoir souverain et inévitable de l'argent, de s'en servir pour satisfaire son ego. Il le dit au début du passage : « Mais tous les préjugés de notre civilisation, que je tenais malgré tout bien ancrés en moi, m'empêchaient d'accepter un tel cadeau sans rien offrir en échange ». Même si le narrateur a essayé de quitter la civilisation et d'avoir un mode de vie désintéressé en allant dans une île, il n'a pas pu et s'est rendu à l'évidence en utilisant l'argent. Par ailleurs, il va s'enrichir des tableaux que Taratonga lui a offerts. Il

		n'a pas pu finalement résister à l'attrait de l'argent. Il déplore même le pourcentage des impôts que l'Etat va lui prélever sur cette future fortune : « J'étais pressé de rentrer en France, d'aller chez les marchands de tableaux leur offrir mes trésors. Il y en avait pour une centaine de millions. La seule chose qui m'irritait, c'était que l'État allait sûrement prélever trente à quarante pour cent du prix obtenu. Car tel est l'envahissement par notre civilisation du domaine le plus privé du monde, celui de la beauté ». Bref, le narrateur est vraiment avide de gain.

	Existent-ils de vrais paradis terrestres ?	Non, même l'île polynésienne où le narrateur voulait trouver paix et sérénité ainsi que se détacher de la civilisation est corrompue. Elle est envahie par la société de consommation et régie par l'argent qui constitue un gagne-pain pour Taratonga. Bien que l'île de cette dernière soit isolée, elle ne s'est pas empêchée de chercher une source de revenus stable en concluant un pacte avec l'Australie qui achète les imitations qu'elle fait de Gauguin. Les lieux isolés paradisiaques nous donnent l'impression de pureté, mais ils peuvent nous réserver des surprises tant qu'ils sont habités par des êtres humains qui sont envahis par la corruption. Le besoin de pureté que le narrateur cherche à satisfaire ne peut exister que dans une île déserte : « Dans les grandes capitales comme dans le plus petit atoll du Pacifique, les calculs les plus sordides avilissent les âmes humaines. Il ne me restait vraiment qu'à me retirer dans une

		île déserte et à vivre seul avec moi-même si je voulais satisfaire mon lancinant besoin de pureté ».
	Pourquoi le narrateur est choqué ? Quelle est l'erreur qu'il aurait pu éviter pour ne pas être choqué ?	Le narrateur est choqué parce qu'il a fait l'éloge de l'île et de ses habitants en s'appuyant sur des préjugés et des idéalizations. Il a cru que dans une île isolée, les gens n'allaient pas être influencés par les méfaits de la civilisation et qu'ils étaient purs et candides. Or, même les lieux que l'on

		suppose être paradisiaques ne sont pas épargnés des mesquineries de la société de consommation. C'est pour cette raison qu'il faut éviter les préjugés et les faux-semblants, car la réalité peut être fausse et ainsi trompeuse. L'auteur se moque de son personnage qui est naïf.

C.3. Troisième stratégie : Ressentir

Logo de la stratégie	Questions posées	Réponses justifiées
	Comment la nouvelle se termine-t-elle ? Que dénonce sa fin ? Et qu'est-ce qu'on peut ressentir ?	La nouvelle se termine sur une fin inattendue, c'est ce qu'on appelle en littérature une chute, c'est-à-dire un effet de surprise créé par l'auteur pour provoquer une émotion chez le lecteur et susciter ses réactions et ses réflexions. Effectivement, quand on lit ce dernier passage, on ressent de la surprise et de la déception à la suite de la découverte de la vraie nature et des intentions réelles des personnages. En tant que lecteurs, on est surpris parce qu'on est en quelque sorte trahis et induits en erreur par l'auteur. Au début de la nouvelle, tout donne à voir que les personnages sont authentiques et leurs objectifs sont tout à fait atteignables. On voyait que le narrateur avait quitté la civilisation et essayé de chercher des refuges aux antipodes de cette dernière. Il avait

		rencontré des êtres ingénus, candides et qui avaient de fortes relations entre eux grâce à leurs qualités humaines auxquelles le narrateur est sensible. Pour vivre dans cette atmosphère désintéressée, le narrateur observe la consigne de son amie Taratonga qu'il supposait être naïve et innocente. Petit à petit, le narrateur découvre la vérité et un combat de valeurs se livre à l'intérieur de lui. Finalement, malgré son besoin d'innocence, il finit par céder à l'attrait de l'argent et au désir de s'enrichir. A la fin de la nouvelle, on découvre un être vraiment opportuniste et avide au gain, un être donc qui succombe facilement aux tentations. On découvre aussi le vrai visage de Taratonga, un personnage mystérieux, hypocrite qui se contredit et ne reste pas fidèle à ses principes. Ces contradictions génèrent chez nous un sentiment de désillusion et prouvent que partout dans le monde, les valeurs humaines sont très rares et sont ainsi souillées par la

		société de consommation que dénonce le narrateur. On peut comparer la société de consommation à une traînée de poudre ou à une pieuvre qui étend ses tentacules. Même si on essaye de s'en éloigner, elle est là présente voire envahissante. C'est pour cette raison qu'il faut se méfier des apparences, des idéalizations et des préjugés.

C.4. Quatrième stratégie : Faire des liens

Logo de la stratégie	Questions posées	Réponses justifiées
	A quels proverbes peut-on associer la morale dégagée de cette nouvelle ou les thèmes qui y sont mentionnés ?	On peut associer la morale dégagée de cette nouvelle à des proverbes sur les apparences : -Les apparences sont souvent trompeuses -La beauté n'est qu'une image fardée -L'habit ne fait pas le moine -Qui peint la fleur n'en peut peindre l'odeur -L'eau la plus claire peut faire de la boue -Gardez-vous de l'homme secret et du chien muet -Tout ce qui brille n'est pas or On peut associer cette nouvelle au thème de l'argent : -L'argent ne fait pas le bonheur

C.5. Identification de la structure narrative

Lisez le tableau récapitulatif sur la structure narrative du récit et complétez le deuxième tableau en associant les numéros des citations aux étapes du schéma narratif.

Tableau 29: Quelques repères sur le schéma narratif

Situation initiale	Une situation initiale répond à quatre questions : - Qui ? Le personnage principal ou le héros - Où ? Le lieu où se déroule l’histoire - Quand ? Le temps ou l’époque de l’histoire - Quoi ? L’action que le personnage réalise quand l’histoire commence
Élément déclencheur	Un événement qui crée une rupture avec l’état initial. Il est introduit par des indicateurs temporels comme : soudain, tout à coup, soudainement...
Actions (péripéties)	Ce sont les actions ou les événements qui s’enchaînent. Dans une nouvelle, elles ne sont pas nombreuses parce que le récit est court.
Dénouement (chute)	C’est l’échec ou la réussite de la quête. Dans une nouvelle, le dénouement s’appelle une chute parce qu’il est inattendu, surprenant et invite le lecteur à réfléchir sur tout le récit du début jusqu’à la fin.
Situation finale	C’est la fin du récit ou le résultat final. Elle n’est pas obligatoire.

Tableau 30: Structure de la nouvelle *J'ai soif d'innocence*

Situation initiale	- N 5
Élément déclencheur	- N 1
Actions (péripéties)	- N 4 - N 2 - N 3 - N 8
Dénouement (chute)	- N 7
Situation finale	- N 6

Citations :

- 1- J'étais dans l'île depuis trois mois, lorsqu'un jour, un gamin m'apporta un cadeau.
- 2- Je me sentais vexé et même légèrement indigné.
- 3- Je remis sept cent mille francs à mon amie. Puis je saisis les toiles et courus vers ma paillote. Je passai une semaine d'inquiétude en attendant le bateau.
- 4- L'après-midi, le gâteau arriva enveloppé dans une autre toile de Gauguin. Elle était dans un état encore plus piteux que le précédent.
- 5- Je liquidai donc les quelques affaires personnelles dont je m'occupais et arrivai à Tahiti au début de l'été.
- 6- Il ne me restait vraiment qu'à me retirer dans une île déserte et à vivre seul avec moi-même.
- 7- Elle fait des espèces d'imitations de Gauguin assez étonnantes. Elle a un contrat régulier avec l'Australie.
- 8- A Tahiti, je dus attendre quinze jours un bateau pour la France.

9.2.2.5. Implications de l'expérimentation

Nous avons pu mesurer quelques impacts de notre expérimentation surtout ses implications motivationnelles en proposant aux élèves un petit questionnaire à la fin de la séance que nous avons récupéré plus tard. Nous leur avons demandé de livrer leurs impressions sur le dispositif. Nous n'avons pas obtenu beaucoup de réponses, mais le peu de données que nous avons recueillies nous a permis d'aboutir à certaines conclusions que nous exposerons dans ce volet.

Les élèves ont apprécié le travail collectif qu'ils n'ont pas l'habitude d'effectuer faute de temps. Certains d'entre eux ont affirmé que le dispositif frontal, c'est-à-dire le fait de se retrouver tout le temps face à leur enseignante, est fastidieux et qu'ils ont affectionné cette démarche en raison de l'ambiance décontractée et conviviale qu'elle leur permet de créer en classe. Au niveau de la compréhension, nous avons remarqué qu'ils étaient impliqués malgré quelques difficultés rencontrées pour utiliser certaines stratégies. En effet, les élèves ne sont pas habitués à se poser des questions et à y répondre. En procédant à cette démarche, ils ont senti qu'ils étaient responsables de leur apprentissage et se sont investis pour poser des questions même si beaucoup d'entre elles n'étaient pas pertinentes. Par ailleurs, ils ont senti qu'ils étaient libres de choisir les questions, ce qui les a amenés à conférer un sens aux tâches attribuées. Cette flexibilité, qui a été quand même encadrée puisque nous leur avons imposé les stratégies à utiliser pour chaque extrait, n'était pas sans impacts sur leur motivation intrinsèque. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que la méthode des stratégies de compréhension/interprétation est bénéfique dans la mesure où nous pouvons reconnaître ses caractéristiques ou ses apports dans la théorie motivationnelle de Hackman et Oldham (Barnabé, 1991, p. 311) qui ont développé un modèle des caractéristiques des emplois ayant des impacts sur la motivation de l'employé. Il s'agit de cinq facteurs d'influence :

- La variété des tâches (V) : la diversité des situations de travail incite l'employé ou l'élève (par extrapolation) à se mettre à l'œuvre et à se mobiliser davantage. La variété des tâches le met dans une posture dynamique. Cette diversité est perceptible dans les différentes stratégies à mobiliser. Il ne s'agit pas de se contenter de se questionner ou de ressentir tout le temps, mais d'osciller entre plusieurs postures de lecture ;

- L'identité de la tâche (I) : c'est le fait de connaître son travail pour avoir par la suite la possibilité d'identifier le résultat du travail. Une fois les élèves ont compris ce qu'ils devaient faire, ils se sont impliqués ;
- La signification de la tâche (S) : c'est la reconnaissance de la valeur sociale du travail qui agit sur le bien-être de l'individu. Les élèves ont compris la portée du texte qui porte sur un thème d'actualité ayant un lien avec leur propre vécu. La littérature sert à dénoncer un phénomène vécu par les élèves, elle n'est pas détachée de leur univers, elle est le miroir de la société. Elle revêt donc une valeur sociale qui les rend conscients de son utilité ;
- L'autonomie (A) : c'est l'indépendance et la liberté de l'individu dans la prise de décisions. Poser des questions dans un cadre guidé rend les élèves autonomes ;
- Le feedback (retour d'information) (F) : c'est le fait d'avoir des informations sur le travail réalisé, les tâches accomplies pour pouvoir les améliorer. Il était de notre ressort de guider les apprenants, de réguler leurs interventions pour qu'ils ne partent pas dans tous les sens.

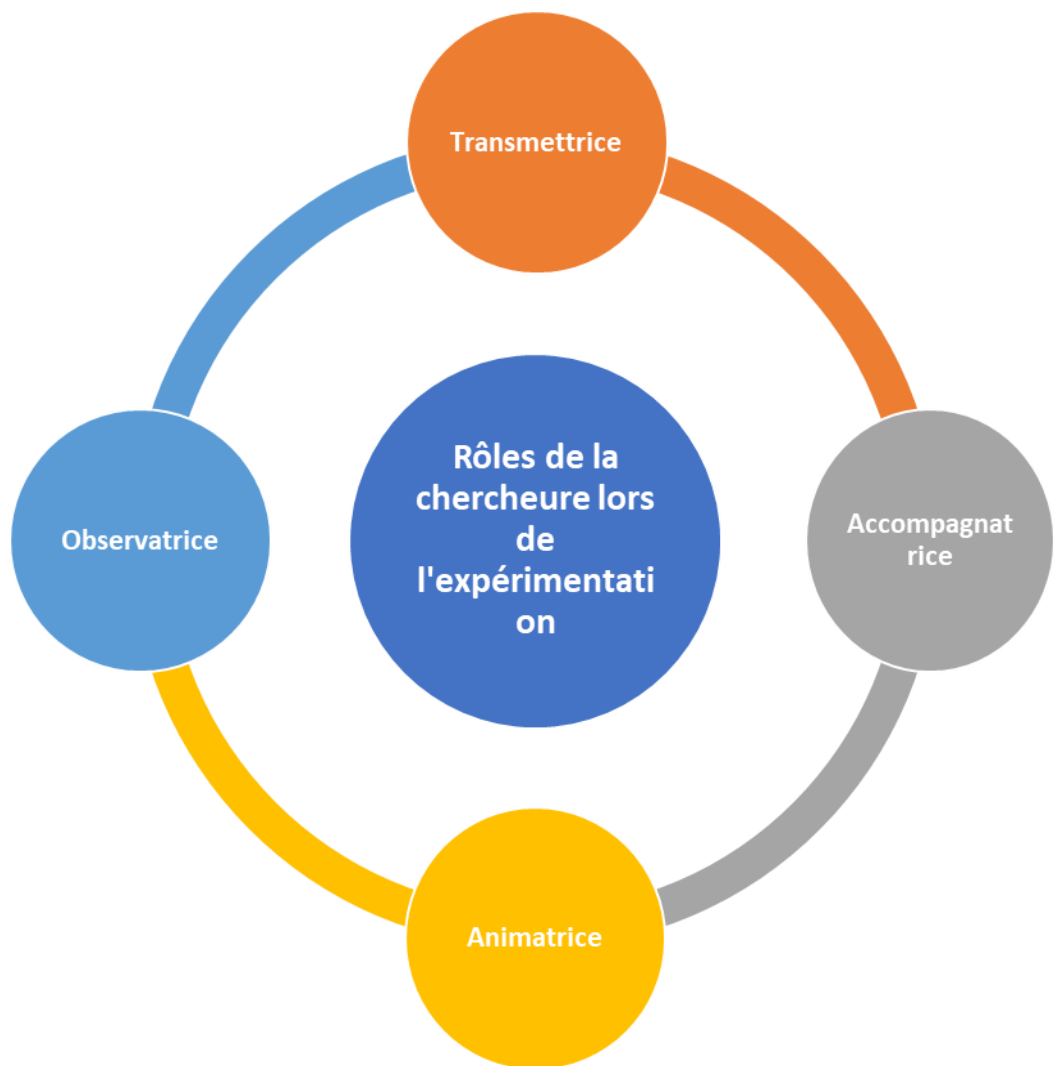
Ainsi, nous pouvons dire que nous avons assumé quatre fonctions :

- **Transmettrice** : nous avons enseigné explicitement les stratégies, nous avons donc transmis un savoir ;
- **Accompagnatrice** : lors de la constitution des groupes, nous avons essayé d'accompagner les élèves pour les aider à se poser les questions liées à chaque stratégie. Nous circulions entre les groupes pour les orienter et leur apporter des éclairages en cas de besoin ;
- **Animatrice** : nous avons assumé cette fonction lors de la mise en commun. En effet, nous avons demandé à chaque groupe de présenter les questions et les réponses pour chaque stratégie.

C'est la phase de la confrontation où nous avons l'avis d'un groupe sur les travaux de l'autre lors d'une discussion ouverte.⁶⁵

- **Observatrice** : pendant le travail collectif, nous n'occupons pas le devant de la scène, mais nous nous contentons d'observer parfois les groupes en oscillant entre interventions et observations.

Figure 7: Nos rôles lors de l'expérimentation du cercle de lecture



Enfin, pour revenir sur les impacts motivationnels du dispositif, il convient de souligner que nous avons remarqué lors de notre intervention que les élèves sont entrés en émulation parce qu'ils voulaient dégager un maximum possible de questions et montrer

⁶⁵ Il n'y a pas de mise en commun dans un cercle de lecture, nous l'avons donc proposée pour confronter les idées des élèves et construire ensemble une grille de lecture.

qu'ils avaient compris le texte lors de la mise en commun. Cela dit, le travail collectif sur un texte littéraire développe non seulement le dialogue et la collaboration, mais favorise aussi l'esprit de compétition qui est important pour l'engagement cognitif à long terme. Toutefois, le travail collaboratif nécessite des conditions. Il serait difficile de mettre en place un cercle de lecture avec de gros effectifs et à défaut d'une grande salle de classe qui soit aménagée à cet effet. Par ailleurs, la mise en place du cercle de lecture ne pourrait avoir lieu lors de toutes les séances vu les contraintes institutionnelles comme le cahier des charges que l'enseignant est dans l'obligation de respecter au détriment des besoins et du plaisir de lire des élèves.

9.2.3. Séance 3 : Production orale

Pour inscrire l'activité orale dans la continuité des activités de lecture et la lier au thème général de la nouvelle, nous pourrions proposer une discussion sur les inconvénients de la société de consommation. Mais avant, il conviendrait de proposer aux élèves d'écouter la chanson de Stromae « Alors on danse » qui porte sur le mal de vivre dans la société de consommation. L'activité orale se déclinera en quatre étapes :

- Explication du vocabulaire argotique ;
- Questions générales sur la chanson à partir du visionnage du clip ;
- Discussion en groupes sur les inconvénients de la société de consommation ;
- Mise en commun des arguments identifiés par les élèves.

9.2.3.1. Etape 1 : Travail sur le vocabulaire

Alors on danse, Stromae

Alors on
Alors on
Alors on
Qui dit étude dit travail
Qui dit taf te dit les thunes
Qui dit argent dit dépenses
Qui dit crédit dit créance
Qui dit dette te dit huissier
Et lui dit assis dans la merde
Qui dit Amour dit les gosses
Dit toujours et dit divorce
Qui dit proches te dit deuils
Car les problèmes ne viennent pas seuls
Qui dit crise te dit monde
Dit famine, dit tiers-monde
Qui dit fatigue dit réveil
Encore sourd de la veille
Alors on sort pour oublier tous les
problèmes
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Et là tu te dis que c'est fini car pire que
ça ce serait la mort
Quand tu crois enfin que tu t'en sors,
quand y en a plus et ben y en a encore
Est-ce la zik ou les problèmes?
Les problèmes ou bien la musique
Ça te prend les tripes, ça te prend la tête
Et puis tu pries pour que ça s'arrête
Mais c'est ton corps, c'est pas le ciel
Alors tu te bouches plus les oreilles
Et là tu cries encore plus fort
Et ça persiste
Alors on chante
Lalalalalala
Lalalalalala
Alors on chante
Lalalalalala
Lalalalalala
Alors on chante
Alors on chante
Et puis seulement quand c'est fini
Alors on danse

Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Alors on danse
Et ben y en a encore
Et ben y en a encore
Et ben y en a encore
Et ben y en a encore
Et ben y en a encore
Source : [LyricFind](#)

Exercice de vocabulaire : (pistes de correction)

Remplacez les mots et expressions familières utilisés dans la chanson par les mots suivants :

Taf, thunes, gosses, zik, ça te prend les tripes, ça te prend la tête, s'en sortir

Tableau 31: Définition des mots et expressions familières utilisés dans la chanson de Stromae "Alors on danse"

Mots ou expressions	Leurs définitions
Taf	Travail
Thunes	Argent
Gosses	Enfants
Zik	Musique
Ça te prend les tripes Prendre aux tripes	Ça te bouleverse Émouvoir profondément
Ça te prend la tête	Ça t'énervé, ça te contrarie
S'en sortir	Surmonter une situation difficile, être tiré d'affaire

9.2.3.2. Etape 2 : Questions sur le clip

A/ Quels sont les problèmes que rencontre le jeune garçon dans les différents lieux que l'on voit dans le clip ?

- 1- La rue
- 2- Le travail
- 3- La maison
- 4- Le café

B/ Avez- vous l'impression qu'il a un contrôle sur sa vie ou qu'il subit les faits ? Qu'est-ce qui le montre dans le clip ? Faites attention à ses expressions faciales !

C/Est-ce qu'il a pu surmonter ses problèmes ?

D/Quel est le thème de cette chanson ? Quel type de société dénonce dans cette chanson ?

9.2.3.3. Etape 3 : Discussion en groupes sur les inconvénients de la société de consommation

Nous essaierions de répartir les élèves en deux grands groupes qui tenteront d'identifier les inconvénients de la société de consommation. Chaque groupe se compose de 7 à 10 élèves qui parleront à tour de rôles sur le sujet en s'appuyant sur des arguments et des exemples qu'ils dégageront de la nouvelle étudiée ainsi que de trois images que nous leur distribuerons et qui sont liées au thème de la consommation. Nous circulerons entre les groupes pour leur fournir de l'aide au cas où ils ne comprendraient pas le contenu des images.

9.2.3.4. Etape 4 : Exposé des idées

Chaque groupe se mettra en face de l'autre pour exposer ses arguments et donner des exemples concrets. L'un ouvre le bal et l'autre se met à l'écoute. Les élèves distribueront la parole entre eux et devront désigner à l'avance deux élèves qui rempliront deux fonctions différentes : le reformulateur et le secrétaire.

- **Le reformulateur** : après avoir écouté les arguments et les exemples de l'autre groupe, le reformulateur devrait noter les idées principales des intervenants qu'il a en face de lui et les redire à sa façon après qu'ils terminent. Il donnerait par la suite la parole à l'un de ses camarades pour exposer une idée parmi d'autres sur les inconvénients de la société de consommation. Ainsi, dans chaque groupe il y a un reformulateur pour restituer oralement les paroles de l'autre équipe. Notons que même si les idées des deux groupes se répètent, cela n'est pas grave.
- **Le secrétaire** : il se charge de noter au tableau les idées de son groupe pour laisser une trace écrite, et ce, à la fin de l'exposé des deux groupes. A ce stade, l'enseignant intervient pour corriger des maladresses de langue ou demander aux élèves d'apporter des éclairages au cas où les idées ne seraient pas claires ou mal exprimées. Il est notable que le secrétaire devrait dessiner un tableau en deux colonnes : une consacrée aux arguments et l'autre aux exemples les illustrant.

Avant de noter les idées sur le tableau, l'enseignant pourrait reprendre avec les élèves le contenu des images et leur poser des questions pour vérifier leur interprétation.

Quelques inconvénients de la société de consommation :

- Le gaspillage alimentaire : l'accumulation de produits dont on n'a pas besoin ;
- La pollution ;
- Avidité au gain : destruction des rapports humains, matérialisme ;
- Exploitation des enfants par les industriels ;
- La manipulation de l'être humain par la publicité en l'incitant à consommer sans réfléchir.

9.2.4. Séance 4 : Production écrite

Généralement, la production écrite constitue la dernière phase d'une séquence didactique parce qu'elle favorise le réinvestissement des apprentissages antérieurs. Elle est le creuset où se mêlent connaissances personnelles, grammaticales, linguistiques, et thématiques acquises lors des séances précédentes. Nous proposons donc des activités d'écriture liées au thème de la nouvelle à savoir, la société de consommation qui revêtent trois formes et s'inscrivent essentiellement dans la continuité des activités de lecture et d'expression orale.

9.2.4.1. Activité 1

La première activité est la rédaction d'une lettre. La consigne est la suivante :

« Rédigez une lettre que le narrateur de la nouvelle « j'ai soif d'innocence » pourrait écrire à Taratonga pour lui exprimer sa déception après avoir découvert qu'elle avait un contrat régulier avec l'Australie. »

Méthode :

- En vous mettant dans la peau du narrateur, vous pouvez vous adresser à Taratonga pour lui faire des reproches parce qu'elle vous a tendu un piège, vous pouvez revenir sur les événements antérieurs (le jour de votre arrivée à l'île par exemple, la découverte de la belle nature) ;

- Vous pouvez lui dire ce que vous avez fait des tableaux qu'elle vous a offerts ;
- Vous pouvez vous moquer de votre naïveté ;
- Pour réussir votre lettre, essayez d'utiliser les tons lyrique et ironique.

9.2.4.2. Activité 2

La deuxième activité est la rédaction d'un texte argumentatif sur le rapport entre bonheur et consommation. La consigne est la suivante :

« Est-ce que vous vous sentez heureux quand vous consommez ? Rédigez un bref texte argumentatif où vous donnez votre avis sur la question. Pour ce faire, donnez des arguments illustrés d'exemples concrets. Servez-vous de la grille suivante pour structurer votre texte. »

Tableau 32: Grille d'évaluation de la production d'un texte argumentatif

Grille d'évaluation de la production d'un texte argumentatif			
Aspects évalués	Indicateurs	Oui	Non
La méthodologie de l'argumentation	❖ Présentation de la thèse		
	❖ Etayage de la thèse à l'aide d'arguments pertinents		
	❖ Illustration des arguments par des exemples concrets		
	❖ Capacité à synthétiser et à faire des transitions		
La cohérence et la cohésion	La répétition/La continuité		
	❖ Reprise nominale		
	❖ Reprise pronominale		
	La progression de l'information		
	❖ La redondance		
	❖ L'utilisation de l'ellipse/Trop d'implicite		
	L'organisation de l'information		
	❖ L'utilisation des marqueurs de relation		

	❖ Le découpage du texte en paragraphes		
	❖ L'usage de l'alinéa		
La correction de la langue	❖ Respect de la ponctuation		
	❖ Niveau du langage		
	❖ Fautes d'orthographe		
	❖ Emploi d'un vocabulaire approprié et varié		
	❖ Correction de la syntaxe		

9.2.4.3. Activité 3

La troisième activité est la rédaction d'un discours contre la société de consommation. La consigne est la suivante : « A l'aide des arguments que vous avez développé en groupe lors de l'activité de production orale, rédigez un discours contre la société de consommation. »

Ce type de rédaction nécessite un travail préalable sur les caractéristiques du discours ou de l'allocution et du registre oratoire. Un travail doit être fait également sur les stratégies argumentatives. Voici un discours que nous avons trouvé sur internet que l'enseignant pourrait proposer aux élèves comme modèle après la réalisation de l'activité. Ce texte a été rédigé par une bloggeuse.

« [Petit discours contre la société de consommation](#)⁶⁶

vendredi, 29 mars 2013 par Luna-Verde , publié dans [coup de gueule](#)

Mesdames, Messieurs,

Je m'adresse à vous ce soir, car **l'heure est grave**. Aujourd'hui, la **crise** fait rage : les pauvres sont de plus en plus pauvres, les riches de plus en plus riches. Est-ce normal que certains sortent au restaurant tous les soirs, pendant que d'autres vont au resto...du coeur?

⁶⁶<http://psycho-et-moi.overblog.com/petit-discours-contre-lasoci%C3%A9t%C3%A9-de-consommation>

Non, ce n'est pas normal. Ce n'est pas normal que toute notre vie tourne autour de l'argent : acheter, acheter... Et après ? **A quoi ça nous sert de consommer plus qu'on ne devrait ?**

La terre brûle à cause de la pollution des usines qui nous fabriquent nos raviolis en conserves, alors qu'en UNE heure, on peut fabriquer des raviolis dix fois mieux et avec pas grand-chose ! On achète une quantité immense d'habits, pour être à la mode, pour "changer", alors qu'avec un fil et une aiguille, **on peut faire durer un habit 10 ans !** Quant à tout ce qui est électronique : à quoi ça sert d'avoir un nouveau portable tous les ans, même si l'autre fonctionne très bien ? Pour la mode ? Elle a bon dos la mode ! On ne m'a jamais critiquée sur l'état de mon portable... **Arrêtons de consommer inutilement !**

Arrêtons aussi de fonder nos relations sur l'argent : les "combien je te dois ?" devraient être remplacés par "que veux-tu en échange ?". L'argent ne fait pas le bonheur, l'échange oui.

Arrêtons de nous gaver de ce que la télé nous donne à voir : télé-réalités, jeux plus ou moins stupides... Apprenons à changer de chaînes, ou tout simplement, à l'éteindre, pour nous **faire notre propre opinion du monde qui nous entoure.**

Dans la vie, si on reste passif, on se fait bouffer... C'est le cas dans nos boulots, en cours... alors pourquoi pas dans notre mode de consommation ?

Du poison sur nos légumes,

Du cheval dans nos lasagnes,

De l'huile de palme un peu partout,

Et des matières toxiques à nous rendre fous...

Revenons à la **SIMPLICITÉ** avoir son jardin où cultiver ses propres fruits et légumes, faire la cuisine soi-même avec des produits qu'on connaît, se faire sa propre opinion du monde en écoutant tous les avis, et pas seulement ceux que la télé nous donne à entendre... **C'est possible** et largement faisable, même avec un petit budget !

Arrêtons la consommation massive, la **survie** de l'espèce humaine est en jeu (et ce n'est pas exagéré... nous avons épuisé les ressources de la terre à trop les pomper, il ne nous reste qu'une cinquantaine d'années à vivre, pour l'espèce humaine, si on continue comme ça)!

Ce n'est pas une utopie : si chacun commence à consommer intelligemment, on peut changer le monde et notre société.

Amicalement, La petite prune masquée »

Conclusion générale

Synthèse des résultats

Si nous avons entrepris de travailler sur les représentations de la littérature et de son enseignement au lycée marocain en recueillant les opinions des enseignants et des élèves, c'est parce que nous étions constamment en butte à des discours défaitistes qui font peu de cas du texte littéraire. Leurs partisans, qui sont légion, évoquent inlassablement l'inadaptabilité des œuvres au niveau des élèves, qui ne cesse de décliner dans tous les cycles de l'enseignement et même au cycle supérieur à cause non seulement de l'arabisation qui a créé un déphasage linguistique ayant eu des effets corrosifs sur plusieurs générations d'étudiants, mais aussi à cause du désintérêt total des élèves. Démissionnaires, ces derniers perdent le goût pour la lecture de jour en jour. Aussi ne lisent-ils ni à l'école, ni en dehors de la sphère scolaire. Pour autant, ils réussissent, car la réussite n'a aucunement de lien avec la lecture et le plaisir qu'il peut nous procurer dans un contexte où la culture est au bord du gouffre voire sacrifiée sur l'autel de la réussite socio-économique.

Dès lors, pour décrire cette situation problématique, on entend souvent les enseignants dire « les élèves ne lisent plus », « le niveau baisse », « les élèves sont nuls et démotivés ». De telles phrases empreintes de désespoir rendant compte, nonobstant, de la réalité didactique, comportent une grande part de vérité. Elles sont devenues une antienne ressassée sans relâche aussi bien par des acteurs pédagogiques, des chercheurs en didactique et en sociologie de lecture que par des personnes lambda qui ne baignent pas dans l'univers de la recherche. Nous avons tenu compte de ce constat en essayant de ne pas tomber dans les rets du rabâchage. En effet, le but de notre thèse n'est pas de confirmer un constat d'échec étant donné que plusieurs débats ont été soulevés sur la crise de la lecture et l'inculture des jeunes, mais de comprendre les raisons de cette désaffection qui est devenue monnaie courante dans le contexte marocain. Le deuxième objectif que nous nous sommes assigné est d'essayer de proposer des pistes de remédiation qui doivent être améliorées dans l'avenir pour se mettre au diapason des contraintes institutionnelles et de l'évolution des pratiques culturelles des élèves.

Notre thèse s'inscrit dans une logique compréhensive et interventionniste. Elle s'organise en deux parties qui suivent une progression. Dans la première, nous avons exposé le socle théorique ainsi que le contexte général de la recherche. Nous nous sommes focalisée sur le statut du français dans le paysage linguistique et éducatif et nous avons présenté les concepts et notions grâce auxquels nous avons pu construire notre problématique à savoir, les théories de la réception, la didactique de la lecture littéraire, le

rapport au savoir et la question des représentations qui est au centre de notre recherche empirique.

Afin de mieux cerner les représentations de la littérature et de son enseignement dans le cadre du cours de français au secondaire qualifiant, nous avons organisé notre investigation empirique en quatre phases lors desquelles nous avons essayé de diversifier les méthodologies en vue de traiter notre problématique sous différents angles.

Dans la première phase, nous avons opté pour une méthodologie quantitative. En effet, nous avons administré des questionnaires à des élèves de la deuxième année baccalauréat, toutes filières confondues. Le questionnaire portait essentiellement sur deux volets : leurs représentations de la littérature dans une sphère scolaire, c'est-à-dire le rapport qu'ils entretiennent avec les œuvres au programme et leurs avis sur les démarches d'enseignement de ces dernières. Nous nous sommes intéressés également à leur rapport à la lecture dans un contexte privé pour nous forger une idée sur leurs goûts et intérêts et pour comprendre les raisons de leur inappétence.

Les résultats du questionnaire nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ. L'enquête a fait ressortir que la littérature dans un cadre scolaire occupe une place mineure. Les élèves manquent d'intérêt vis-à-vis de la lecture méthodique : activité qui s'articule autour des œuvres littéraires et qui semble être la moins prisée par rapport aux autres activités. Si les élèves n'apprécient pas la lecture méthodique, c'est parce qu'ils se perçoivent incompetents en lecture et compréhension. Ils ont plutôt une prédilection pour l'activité orale. Cela nous a conduit à faire la remarque suivante : les apprenants ont un rapport distant vis-à-vis du texte littéraire en raison des difficultés qu'ils éprouvent à son égard, car le niveau de compréhension affecte le niveau d'appropriation du contenu de savoir et, par conséquent, l'implication. C'est là d'ailleurs que réside toute l'importance de l'étude d'une représentation en didactique. Celle-ci est une cognition, une forme de connaissance qui détermine les actions de l'individu et lui permet d'appréhender la réalité. C'est en fonction d'une représentation que l'élève peut agir dans son processus d'apprentissage. Elle peut avoir une emprise sur son engagement et son rendement scolaire. La représentation est un déjà-là, un modèle explicatif qui peut nous amener à comprendre que les jeux sont faits à l'avance.

On aurait tort de croire que l'apprenant rejoint les bancs de l'école en ayant une tête vide et que le maître s'acquitterait du devoir de la remplir et de la façonner. Détrompons-nous ! L'apprenant n'est pas une cire vierge sur laquelle on calque des

connaissances. Ses conceptions constituent un « substrat préexistant », « un cadre cognitif sous-jacent », « des structures d'accueil » (Giordan & De Vecchi, 1987, p. 66-67) C'est à Leibniz, cité par Giordan et De Vecchi que l'on doit l'idée selon laquelle l'esprit n'est pas une table rase :

Non, l'esprit n'est pas une table rase, il a quelque chose de préformé, il est comme un bloc de marbre de marteau que le sculpteur viendra façonner mais dans lequel se trouveraient déjà tracées, par la nature elle-même, des lignes et des veines indiquant la statue, adepte d'une pensée préalable, préexistante à l'esprit humain. (Giordan & De Vecchi, 1987b, p. 66)

Ces lignes dont parle Leibniz peuvent être, parmi d'autres, les représentations qu'un élève a d'un savoir et qui déterminent ses anticipations, ses attentes et même ses comportements, car elles peuvent agir comme une forme de résistance, un bouclier contre l'apprentissage.

Notre recherche a pu faire ressortir que l'apprenant pose les conclusions avant que l'action commence et les confirme après. Ainsi, il se retrouve conforté dans ses habitudes à cause des représentations : obstacles pérennes qui constituent un vrai système immuable d'idées. Certains facteurs conditionnent son goût pour la lecture et son implication en classe de français, notamment dans l'activité de lecture méthodique comme la longueur d'une œuvre, sa contemporanéité et la maîtrise de la langue. Ces trois éléments justifient le choix que les élèves ont porté sur les nouvelles réalistes et fantastiques au programme qui font partie des œuvres les mieux appréciées. Ils vont de pair également avec les finalités qu'ils leur attribuent. Parmi quatre propositions liées à la fonction de l'enseignement du texte littéraire à l'école, les élèves ont opté pour « comprendre le texte en général ». Leurs attentes donc sont immédiates. Elles soulignent le rapport neutre et pragmatique qu'ils ont avec la littérature, d'ailleurs les mots et expressions qu'ils lui ont associés montrent qu'ils la considèrent comme un objet d'étude institutionnel extérieur à leur subjectivité. Il est même une expérience contraignante qui ne quitte pas les murs de l'école.

Dans la sphère privée, les élèves jouissent d'une certaine liberté et lisent la plupart du temps tout ce qui est proscrit par l'institution scolaire. Ils accordent une primauté aux paralittératures française et étrangère. Ces deux types de production en marge de la littérature légitime, sont appréciées en raison de la familiarité statutaire et moderne qu'elles offrent aux jeunes lecteurs qui sont à l'affût de l'identification. Mais pour quel auteur ont-ils un faible ? Nos enquêtés ont cité beaucoup de best-sellers surtout ceux de Guillaume Musso qui vole la vedette à d'autres auteurs. Le succès de ses romans réside dans cinq

éléments : la narration, le cadre spatio-temporel, le contenu de la diégèse et les personnages qui sont confectionnés de sorte qu'ils facilitent la lecture et la compréhension pour le lecteur, et lui offrent une expérience identificatoire. Cela dit, pour effectuer leurs lectures buissonnières, les élèves ont leurs propres critères de sélection. Ils jettent, ainsi, leur dévolu sur des œuvres qui remplissent certaines conditions comme la modernité, l'auteur-marque, la recherche des produits culturels dérivés comme les œuvres qui font office de séries, les fanfictions même si elles ne concernent que les grands lecteurs ainsi que les œuvres novélisées.

Il convient de souligner, à cet effet, que même si la plupart des élèves ont le profil d'un faible lecteur étant donné qu'ils ne citent que des œuvres de la littérature scolaire, qu'elles soient en arabe ou en français, ils ont un avis lucide sur le programme et invoquent des raisons légitimes de leur inappétence à la lecture dans un cadre scolaire et extrascolaire. Ainsi, la relation entre lecture privée et lecture scolaire s'inscrit dans deux logiques diamétralement opposées : rupture et continuité.

Les lectures obligatoires produisent un effet dissuasif sur les lectures buissonnières en raison des diverses difficultés qu'éprouvent les élèves face au texte littéraire, mais aussi à cause des facteurs d'ordre linguistique, thématique, technique, institutionnel et pédagogique. De telles raisons ont été également invoquées par les enseignants lors des entretiens semi-directifs. Même si l'institution ne donne pas voix au chapitre ni aux élèves, ni à leurs enseignants, nous avons jugé utile d'entendre leurs avis sur le programme parce que nous étions fortement persuadée qu'ils sont concernés par les problèmes qu'ils rencontrent à l'école. Ils ne sont pas totalement indifférents à l'égard de l'apprentissage comme on a tendance à croire. Leur dite « nonchalance » n'est qu'une attitude de façade qui montre qu'il y a un problème enfoui quelque part et qu'il convient de le faire remonter à la surface, car la vérité sort de la bouche des élèves, d'où l'intérêt de ne pas les mettre en sourdine et de prendre en considération leurs opinions.

A côté des avis des élèves, nous avons mis en place des entretiens pour recueillir la parole des enseignants : praticiens qui ont un regard aiguisé sur la réalité didactique et dont les discours ont apporté d'importants éclairages pour notre recherche. L'objectif des entretiens semi-directifs est de dresser un état des lieux de l'enseignement du texte littéraire, souligner ses dysfonctionnements et montrer comment on pourrait l'améliorer.

Dès lors, les résultats des données déclaratives ont montré que les avis des enseignants concordent avec ceux des élèves par rapport à plusieurs éléments du

programme. Au niveau des œuvres, les enquêtés ont eu des avis défavorables. Ils ont souligné leur caractère opaque sur le plan du vocabulaire. Donc, elles sont inadaptées au niveau des élèves et en déphasage avec leur vécu en tant que jeunes adolescents éprouvant un besoin de rencontrer dans leurs lectures des références communes et de se mettre dans la peau des personnages. Les enseignants souhaitent, dans ce sens, adopter certains critères de sélection des corpus scolaires qui stimuleraient l'intérêt de leurs élèves et piqueraient leur curiosité. Ils aimeraient bien se baser sur l'accessibilité linguistique d'une œuvre pour faciliter l'entrée des élèves dans l'univers lectoral. Outre le critère linguistique, ils ont mis l'accent sur la familiarité moderne et la transversalité. La littérature, en d'autres termes, devrait tisser des liens avec d'autres domaines de savoir pour qu'elle ne se suffise pas à elle-même. Une perspective multimodale et interdidactique est fortement préconisée.

Comme nous l'avons souligné précédemment, les élèves sont en quête d'identification. Les enseignants ont beaucoup abondé dans ce sens. En effet, ils aimeraient opter pour des textes qui vont de pair avec la catégorie d'âge de leurs apprenants pour leur donner l'occasion d'adopter un mode de lecture participatif, affectif où l'implication est loin d'être une mobilisation d'une subjectivité superflue, mais une opportunité pour développer des jugements axiologiques sur des personnages, par exemple, et d'adopter une posture éthico-pratique vis-à-vis d'un livre.

Par ailleurs, les enseignants sont confrontés au quotidien à des contraintes dont essentiellement les difficultés de lecture de leurs élèves que l'on peut décliner en trois types : techniques/stratégiques, référentielles/culturelles et pédagogiques.

Les premières touchent au déchiffrage que certains élèves ne parviennent pas à effectuer et au bagage lexical lacunaire qu'ils possèdent. Les deuxièmes sont liées à la faiblesse des références culturelles des apprenants. Il s'agit des connaissances encyclopédiques qui font défaut à ces derniers et qui s'acquièrent au gré du temps, car la culture est un empilement de briques qui dépend des facteurs sociaux. Or, certains élèves n'ont pas été familiarisés avec l'univers livresque dès leur jeune âge ou exhortés à lire par leurs pairs ou par d'autres instances de la socialisation comme les enseignants. Les troisièmes ont trait aux choix institutionnels qui sont mis sur la sellette et qui ne sont pas sans rappeler la question du choix des corpus.

Pour comprendre davantage les contraintes auxquelles les enseignants font face ainsi que leurs représentations de la littérature enseignée, nous sommes allée au-delà du discours de ces derniers pour observer les pratiques effectives. En essayant de confronter le

dire au faire, nous voulions étudier leurs gestes professionnels ou agir enseignant en vue de faire émerger leurs conceptions didactiques du texte littéraire et d'appréhender les dysfonctionnements du terrain. L'analyse des quatre séquences didactiques enregistrées a fait ressortir deux conceptions de l'enseignement de la lecture qui sont certes différentes, mais pas tout à fait opposées étant donné qu'elles sont sous-tendues par une logique techniciste restrictive.

La première enseignante s'appuie sur une démarche constructiviste où elle implique ses élèves les fait faire, les incite à mobiliser leurs connaissances antérieures qui sont de nature grammaticale ou linguistique. Elle est loin de tenir un discours monologal sur le texte, mais elle sollicite en permanence les élèves qui sont coopératifs et dynamiques. La négociation du sens se fait conjointement même si elle propose des trajectoires de lecture que les élèves suivent. Elle s'inscrit en faux contre la pédagogie de la bonne réponse et cherche à varier les méthodes. Cela est valable également pour la deuxième enseignante qui essaie d'inscrire son travail dans une perspective interdisciplinaire. Bref, les deux enseignantes font jouer la variation au sein de la norme en vue d'impliquer leurs élèves et de les tenir en haleine, et ce, malgré le formalisme qui teinte leurs cours.

Quant aux deux autres enseignantes, elles ont une représentation classique de l'enseignement du texte littéraire voire techniciste. Pour elles, le texte est un réservoir de figures de style que l'élève doit relever. Sa subjectivité n'est pas, ainsi, sollicitée. Ce qui a attiré davantage notre attention, c'est la prégnance du contre-étayage : geste d'impatience des enseignantes qui veulent faire avancer tous les élèves et obtenir la réponse sur-le-champ. Le contre-étayage témoigne aussi de leur volonté d'avoir une emprise sur le savoir et de contrôler les réponses des élèves qui ont adopté trois types de postures : scolaire, psittaciste et une posture de refus qui se traduit par le mutisme dans lequel ils se sont enfermés tout au long de la séance.

Pour aller jusqu'au bout de notre aventure, nous ne nous sommes pas contentée de faire émerger les représentations des enseignants et des élèves à partir de trois méthodologies de recherche, qui nous ont permis d'ailleurs de décrire et de comprendre les besoins des acteurs du terrain et les obstacles qui obstruent leur passage à la réalisation des objectifs didactiques, mais nous avons conçu un dispositif didactique qui propose des pistes pour enseigner la lecture et impliquer les élèves. Nous avons porté notre choix sur une nouvelle de Romain Gary, *J'ai soif d'innocence*, dont la langue est accessible. Par

ailleurs, les questions qu'elles soulèvent à savoir les ravages de la société de consommation, sont d'actualité et ont donné aux apprenants l'occasion de s'exprimer et d'établir un parallélisme entre leur propre vécu et l'expérience du narrateur.

Notre proposition puise ses fondements dans la méthode des cercles de lecture et celle des stratégies de compréhension/interprétation développées par des chercheurs canadiens et suisses. Nous nous sommes inspirée du travail de ces derniers et nous l'avons adapté au contexte marocain pour conférer une validité à notre recherche. Ainsi, notre intervention a eu des impacts motivationnels importants sur nos élèves, qui ont largement apprécié le dialogue et, le questionnement collectif du texte dans le cadre des cercles de lecture, qui inscrivent l'apprentissage dans une logique socioconstructiviste. Tel est l'apport principal de notre recherche où nous avons traduit notre conception de la didactique qui est une discipline de description et une compréhension des faits ainsi qu'une intervention sur le terrain. Avant d'exposer quelques apports de cette recherche, nous aimerions tout d'abord mettre l'accent sur les limites que nous avons identifiées.

Limites et apports de la recherche

Après avoir pris de la distance par rapport à notre travail, il nous semble que certains points mériteraient d'être retravaillés. Nous sommes consciente du fait que nous n'avons pas pu explorer toutes les recherches en sociologie de lecture au Maroc. Nous avons consulté quelques-unes qui ont été réalisées avec des étudiants, mais nous n'avons pas pu voir si d'autres ont été effectuées par des chercheurs ou si des enquêtes ont été menées par ces derniers sous l'impulsion du ministère de la culture par exemple. Au début de notre parcours doctoral, nous nous sommes lancée à corps perdu dans les recherches documentaires qui vont nous permettre de concevoir notre questionnaire que l'on a destiné aux élèves du secondaire qualifiant, nous sommes ainsi tombée sur des enquêtes menées par des sociologues français avec des collégiens, lycéens et des étudiants. Citons à titre d'exemple, celle faite par Baudelot, Cartier et Detrez (1999). Du côté marocain, nous n'avons trouvé qu'une seule qui a été menée par un enseignant universitaire à la faculté des Lettres de Meknès en 1998⁶⁷. Faute de temps, nous étions dans l'obligation d'arrêter les lectures théoriques pour ne pas nous noyer dans beaucoup de détails et surtout pour cerner

⁶⁷ L'intitulé du livre est *Enquête sur la lecture au Maroc*. Cette recherche a été réalisée par Abdelali EL YAZAMI.

notre problématique dont le traitement nécessite un travail aussi bien sur les élèves que sur les enseignants.

Notons que nous n'avons pas consacré un volet théorique sur les enquêtes de lecture, mais nous avons fait le choix de nous en servir pour interpréter nos résultats empiriques liés au questionnaire. Il nous semble que ce choix est pertinent parce qu'il nous a permis de nous concentrer davantage sur le volet pratique, voire de ne pas créer un hiatus entre la théorie et la pratique.

Une deuxième limite de notre recherche est celle de ne pas avoir pu étudier l'évolution des représentations des élèves en travaillant sur un échantillon plus large. Autrement dit, l'on gagnerait de recueillir les représentations de tous les élèves du lycée. Y-a-t-il des différences marquantes entre les élèves du Tronc Commun et ceux de la deuxième année baccalauréat ? Leurs représentations se transforment-elles de façon remarquable au fil des années ? Si oui, quels facteurs pourraient expliquer ces changements ? Un accent même mériterait d'être mis sur la différence entre les perceptions du français et de la littérature des collégiens et des lycéens.

Par ses limites, notre thèse ouvre de nouvelles voies de réflexion au champ de la didactique du français au Maroc. En offrant une vue d'ensemble sur l'enseignement du texte littéraire au lycée, elle pourrait favoriser la collaboration entre les chercheurs, les enseignants et les instances éducatives pour l'élaboration et l'expérimentation des dispositifs de recherche à même d'induire des infléchissements sur les perceptions de la langue française à partir de l'enseignement du texte littéraire. Elle permet aussi de renseigner les enseignants sur les pratiques de lecture des élèves et de comprendre davantage leurs intérêts. Enfin, nous pensons que notre thèse présente une diversité au niveau des références. Elle se situe au carrefour de plusieurs disciplines : littérature, sciences de l'éducation, didactique des langues et des cultures, psychologie cognitive et sociologie de lecture. Avant d'être utile pour le lecteur, Cette multidimensionnalité nous a été profitable dans la mesure où elle nous a permis de bien comprendre que les connaissances se situent sur des territoires dont les frontières sont mouvantes. Dès lors, nous veillerons toujours dans de futures recherches à éviter les clôtures disciplinaires.

Perspectives didactiques

Même si nous n'avons pas de prise sur l'appétence à la lecture des jeunes vu qu'elle est difficilement didactisable, l'on gagnerait à revoir certains aspects de l'enseignement du français au secondaire qualifiant.

Repenser l'uniformisation des œuvres

A priori, un vêtement standard est censé correspondre à toutes les tailles et l'on pourrait y trouver notre compte, mais est-il réellement ajusté à toutes les morphologies ? Cela est valable, par analogie, aux œuvres prescrites. La standardisation vise à donner des repères aux enseignants et à unifier le paysage éducatif. Unifier les programmes laisse entendre, à première vue, une volonté d'instaurer une culture commune, une sorte de SMIC culturel, lequel est un gage de parité intellectuelle indispensable dans un contexte où le rapport à la lecture est problématique. En effet, chaque élève a le droit à un capital culturel dont la transmission est du ressort de l'école.

L'uniformisation des œuvres laisse voir une volonté de baliser la voie des enseignants et d'éviter l'anarchie et l'écèlement des connaissances que peuvent engendrer les libres sélections. Toutefois, il nous semble qu'elle présente certains inconvénients. Elle est loin de répondre aux besoins des élèves dont les niveaux et les rythmes d'apprentissage diffèrent, et de doter l'enseignant d'une vraie autonomie professionnelle. Standardiser dans le cadre d'une nouvelle réforme conçue en dehors de la formation continue des enseignants, signifie paradigatiser et, partant, tronçonner le savoir littéraire voire le contrôler. Il serait donc plus profitable pour les enseignants d'être guidés par un référentiel national, une liste ouverte de choix et un nombre précis d'œuvres/textes à enseigner représentant l'essentiel des mouvements littéraires ainsi que la littérature francophone. Les enseignants pourront, ainsi, se plier aux exigences institutionnelles en sélectionnant deux œuvres, par exemple, qui développeraient des apprentissages littéraires/linguistiques et d'autres textes qui répondraient aux goûts et intérêts de leurs élèves.

L'enseignant est toujours enfermé dans le carcan des œuvres. De surcroît, il est contraint de ressasser leur contenu chaque année puisque les corpus ne sont pas renouvelés depuis 2007. C'est pour cette raison, que nous préconisons le retour du manuel scolaire avec une palette diversifiée de textes qui va lui permettre de captiver l'attention de l'élève,

qui associe le texte littéraire à l'idée de l'ennui et de remédier à ses difficultés linguistiques, car les regards ne seraient pas braqués uniquement sur des œuvres travaillées de façon fragmentaire pendant une longue période qui rendrait leur étude fastidieuse, mais sur un ensemble de textes qui enrichiraient la culture des apprenants et changeraient leur regard sur le programme du français au secondaire qualifiant. Le manuel serait, parmi d'autres moyens, la planche de salut de l'enseignement du français au lycée. Le manuel pour nous est loin de favoriser la passivité des enseignants. Il est au contraire salvateur.

Repenser les critères de choix des œuvres

Compte tenu des problèmes que rencontrent les enseignants et de la faiblesse du niveau des élèves, il conviendrait que l'institution assure un juste milieu entre des corpus proches des intérêts des élèves et des textes véhiculant une culture littéraire de base. Les premiers sont des « textes collaborationnistes » (Tauveron, 1999), faciles à lire et à comprendre et qui comportent des thématiques qui parlent au jeune adolescent. Ils ne doivent pas nécessairement faire partie de la littérature légitime. Nous pensons, dans ce sens, à la littérature de jeunesse qui pourrait être une piste d'intervention considérable pour inciter les élèves à la lecture dans le contexte marocain surtout ceux qui sont dépourvus de moyens linguistiques.

La littérature de jeunesse au lycée marocain pourrait être une alternative favorable pour, d'une part, contrecarrer l'argument diffus de la faiblesse du niveau des élèves et, d'un autre, tenter de combler le hiatus entre idéal et/ou illusion institutionnels et réalité pratique. La littérature de jeunesse présente beaucoup d'atouts comme son accessibilité interne, ses modes d'écriture variés. En effet, selon Françoise Demougin elle « présente une langue épurée, facile à lire, vierge d'interprétation préconstruite, présentant une aire de négociation du sens particulièrement riche (précisément la « marge d'interprétation » plus vaste laissée au lecteur » (Demougin, 2006, p. 58).

La littérature de jeunesse offre une familiarité statutaire. Elle aide l'adolescent à se repérer dans le monde en obtenant des réponses à ces interrogations et le construit en tant que sujet-lecteur :

Par l'entremise de la lecture, [les adolescents] peuvent se distancier des situations difficiles auxquelles ils sont confrontés. La littérature de jeunesse joue un rôle de contrepoids face aux images de violence consommées régulièrement. En effet, elle propose des repères identifiants et accessibles à de jeunes lecteurs en difficulté face au livre

et, n'en déplaie aux lettrés, participe au même titre que les œuvres classiques à la construction de l'identité du sujet-lecteur.(Barrere & Martinel, 2000, p. 306)

Elle est un vecteur de valeurs de la citoyenneté. Le livre de jeunesse n'est pas un simple livre-miroir qui offre une expérience de participation, mais il permet au lecteur de se distancier de la réalité et de nourrir des réflexions d'ordre philosophique et critique.Elle a aussi une fonction sociale dans la mesure où elle permet au lecteur de s'ouvrir sur les problématiques existentielles.

Les livres de jeunesse nous semblent avoir ainsi, outre une fonction esthétique, une fonction sociale indéniable. Ils favorisent chez le jeune lecteur la relation à lui-même et à autrui, la prise en compte des problématiques sociales et existentielles, le développement de l'esprit critique. (Barrere & Martinel, 2000, p. 307)

Pour les faibles lecteurs, nous leur proposons les œuvres classiques simplifiées. Plusieurs éditions proposent des versions avec des dossiers pédagogiques même si la plupart d'entre elles sont destinées aux élèves du collège. Ces œuvres pourraient être étudiées dans le cadre d'ateliers de lecture hebdomadaires qui font partie du projet pédagogique de l'enseignant. Celui-ci pourrait comme nous l'avons suggéré dans notre dispositif didactique organiser des cercles de lecture et travailler sur une stratégie de lecture particulière.

Ces propositions sont tributaires du niveau de maîtrise de la langue des élèves, d'où l'importance d'une évaluation diagnostique qui revêt la forme d'un test de langue, et d'une production écrite qui permettrait à l'enseignant de choisir les démarches nécessaires à suivre tout au long de l'année.

Proposer à l'élève des textes de la littérature de jeunesse, c'est se rapprocher non seulement de son univers d'intérêt, mais de ses horizons culturels. On doit admettre que l'univers culturel des jeunes a été reconfiguré à cause de la révolution numérique. Il faut donc tenir compte de ces mutations et transformer la classe de français en un espace qui fait coexister la culture de l'élève et la culture savante, et non pas les penser dans une logique d'oppositions binaires ou de hiérarchisation. En effet,

[La culture] est faite d'héritage et de tradition, elle est la part du passé qui a engendré le présent ; elle est faite du présent qui conjugue une multitude de courants pas toujours cohérents : toute culture vit de contradictions et de libertés créatrices (voir Polin, 1993) ; elle construit l'avenir, les courants et pratiques en émergence aujourd'hui annonçant et préparant en quelque sorte la culture de demain. En ce sens, le rôle de l'école est à la fois de transmettre la culture, de permettre de comprendre

la culture actuelle et de contribuer au développement culturel de demain.
(Thérien, 1994, p. 72)

Nous pouvons affirmer, en dernier ressort, que la mission de l'école est d'assurer une formation de base aux élèves. Il faut se méfier à cet égard du discours très critique des enseignants qui porte sur le décalage des corpus avec la réalité des élèves et leurs besoins immédiats. L'école ne doit et ne peut répondre à tous les goûts, car ces derniers ne se discutent pas. Par ailleurs, il ne faut pas être pris au piège du syndrome du satisfecit qui consiste à ne pas heurter l'élève lors de son parcours scolaire. Autrement dit, il conviendrait d'éviter l'utilitarisme et la facilité qui pourraient bien faire leurs preuves dans la mesure où ils permettraient de captiver l'attention des élèves, mais qui ne développeraient pas les apprentissages. Il serait en somme judicieux de proposer aux élèves des textes classiques même s'ils sont jugés difficiles, parce qu'ils sont vecteurs du patrimoine humain. On ne peut instaurer la facilité comme norme et céder aux caprices des élèves. Il est, donc, nécessaire de trouver un contrepois entre l'utile et l'agréable et interroger constamment les déjà-là cognitifs des élèves, car mieux connaître c'est mieux enseigner.

Bibliographie générale

1. Références bibliographiques

La sociolinguistique/ Statut de la langue française au Maroc

- Ammar, A. (2008). Le français au Maghreb : Statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, (3), 37-50.
- Benzakour, F. (2002). Le français au Maroc. Normes et identités. *Langues et linguistique*, 28, 27–43.
- Benzakour, F. (s. d.). Le français au Maroc. Une variété occultée en quête de légitimité. Consulté à l'adresse <http://www.ledonline.it/Ponts/allegati/Ponts-12-Benzakour.pdf>
- Benzakour, F. (s. d.-a). La Banque de données lexicographiques panfrancophone (BDLP) Maroc : Regard réflexif sur un produit lexiculturel. Consulté à l'adresse https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_nr_benzakour_web.pdf
- Benzakour, F. (s. d.-b). Le français au Maroc. De la blessure identitaire à la langue du multiple et de la « copropriation ». *Repères DoRiF*, (2). Consulté à l'adresse http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?dorif_ezine=ba74cfaffeb5527f969211e72ebd75e7&art_id=47
- Bourdereau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire : La situation du Maroc. *Le français aujourd'hui*, (3), 25–34.
- Byram, M. (2000). Identité sociale et enseignement des langues étrangères. In *Identité sociale et dimension européenne : La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes* (p. 19-29). CELV Graz : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Castelloti, V., & Moore, D. (2002). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Éditions Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (1995). Le FLS : un concept en question. *Tréma*, (7), 1-9.

- Cuq, J.-P., & Davin-Chnane, F. (2007). Chapitre 1. Français langue seconde : Un concept victime de son succès ? In *Le français langue seconde* (p. 11–28). À l'adresse <http://www.cairn.info/le-francais-langue-seconde--9782804155247-page-11.htm>
- De Robillard, D. (1997). Statut. In *Sociolinguistique, concepts de base* (2ème). Liège : Éditions Mardaga.
- Krikez, A. (2005). *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*. Tétouan : Imprimerie Al Khalij Al Arabi.
- Marley, D. (s. d.). *Le français au Maroc–perspectives à l'aube du 21e siècle*. Consulté à l'adresse <http://www.gerflint.fr/Base/Mondearabe2/marley.pdf>
- Messaoudi, L. (2010). La langue française fonction élitare ou utilitaire. In *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Sous la direction de Philippe Blanchet et Pierre Martinez* (p. 51-63). Paris : éd. Archives contemporaines.
- Miled, M. (2002). *Le français langue étrangère, langue seconde et langue nationale face à la diversité des contextes linguistiques éducatifs et culturels*. Communication présentée au colloque Le français langue étrangère, langue seconde et langue nationale face à la diversité des contextes linguistiques éducatifs et culturels. Français langue étrangère et français langue seconde en France et à l'étranger, Paris.
- Miled, M. (2010). Le français dans le monde arabophone : Quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? *Langue française*, (3), 159–171.
- Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : Quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Le Français dans le monde*, 49, 64–75.
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : Les concepts de base* (Vol. 218). Consulté à l'adresse https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=rLG73PRRKd4C&oi=fnd&pg=PA101&dq=Sociolinguistique,+concept+de+base&ots=Y3PuOfKbz3&sig=Nx5oNBGSHtBntDsJ9c-_SQYV-ZE
- Quitout, M. (2001). L'arabe, le français, l'amazighe au Maroc : Un patrimoine culturel national. *Cahiers du RIFAL*, (22), 60–65.

L'Approche Par Compétences

- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 97–110.

Les théories de la littérature/ théories de la réception

- Barthes, R. (1971). Réflexions sur un manuel. *Œuvres complètes*, 3, 945–951.
- Barthes, R. (1973). Texte. Théorie du texte. *Encyclopedia Universalis*.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Berthier, P. (1999). *Le second apprentissage de la lecture*. Paris : Anthropos.
- Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Editions du Seuil.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673–694.
- Falardeau, E., Simard, D., Gagné, J.-C., Côté, H., Carrier, L., & Émery-Bruneau, J. (2009). Rapport à la culture et formation du sujet lecteur. *Didactique du français : le socioculturel en question*, 111–122.
- Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, 383–393.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gervais, B. (1992). Les régies de la lecture littéraire. *Tangence*, (36), 8–18.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. *Essais de linguistique générale*, 1, 209–248.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jean, G. (1975). *Le pouvoir de lire* (2ème). Tournai : Casterman.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette Livre.

- Jouve, V. (2011). Du miroir au mirage. In *Le texte du lecteur*, C, Mazauroic, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir) (p. 51-62). Bruxelles : Peter Lang.
- Kristeva, J. (1969). *[Séméiotiké] Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lintvelt, J. (1981). *Essai de typologie narrative*. Paris : Corti.
- Mainguenau, D. (2006). *Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*. Paris : Éditions Belin.
- Pageaux, D.-H. (1994). *La littérature générale et comparée*. Paris : Armand Colin.
- Pennac, D. (2012). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit.
- Piegay-Gros, N. (2002). *Le lecteur*. Paris : Flammarion.
- Riffaterre, M. (1979a). *La production du texte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Riffaterre, M. (1979b). Sémiotique intertextuelle : L'interprétant. *Revue d'esthétique*, (1-2), 128-146.
- Riffaterre, M. (1980). La trace de l'intertexte. *Pensée (La) Paris*, (215), 4-18.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Todorov, T. (2013). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi de : Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Éditions du Seuil.

La théorie des représentations

- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations. In *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 205-223). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2011a). Les représentations sociales : Aspects théoriques. Dans J.-C. Abric, In *Quadrige. Pratiques sociales et représentations* (7^e éd., p. 15-46). Paris : Quadrige/PUF.
- Abric, J.-C. (2011b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In *Pratiques sociales et représentations* (7^e éd., p. 73-102). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2011c). Pratiques sociales, représentations sociales. In *Quadrige. Pratiques et représentations sociales* (7^e éd., p. 263-290). Paris : PUF.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : Éditions L'Harmattan.

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1977). La production de la croyance [contribution à une économie des biens symboliques]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13(1), 3–43.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques : Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, (85), 102–124.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : Définition d'un concept. In *Textes de base en sciences sociales. L'étude des représentations sociales* (p. 81-94). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (2003). 10. Attitudes et représentations sociales. In *Les représentations sociales* (Vol. 7, p. 240–258). Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=PUF_JODEL_2003_01_0240
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In *Les représentations sociales* (Vol. 7, p. 383–406). Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-383.htm>
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concept scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : Phénomène, concept et théorie. *Psychologie sociale*, 358–378.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* (7ème). Paris : Presses universitaires de France.
- Leibniz, G. W. (1704). *Nouveaux essais sur l'entendement humain*.
- Martinand, J.-L., & Delacôte, G. (1986). *Connaître et transformer la matière : Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Migne, J. (1969). Les obstacles épistémologiques à la formation des concepts. *Education permanente*, (2), 39-65.
- Mollo, S. (1970). *L'école dans la société : Psychosociologie des modèles éducatifs* (Vol. 1). Consulté à l'adresse <http://library.wur.nl/WebQuery/clc/408268>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.

- Peterfalvi, B. (1997). Les obstacles et leur prise en compte didactique. *Obstacles : travail didactique*", (24). Consulté à l'adresse <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8666>
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : Problème central du développement* (Vol. 33). Paris : Presses universitaires de France.

Le rapport au langage

- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : Question d'apprentissages différenciés ou de didactique. *Pratiques*, 113(114), 41–54.

Le rapport au savoir

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Le rapport à l'écriture

- Barré-De-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, (113), 29–40.
- Barré-De-Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : Une notion à valeur euristique. *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, (12), 11–23.
- Barré-De-Miniac, C. (2012). Le rapport à l'écriture : Une notion heuristique ou un nouveau concept. *Les concepts et méthodes en didactique du français*, 175–194.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : Pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Thèse de doctorat). Université Laval Québec, Canada.
- Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2)

Le rapport à la culture

- Emery-Bruneau, J. (2008). Étudier la littérature migrante québécoise : Une question de rapport à la culture. *Le langage et l'Homme. Revue de didactique du français*, XXXXII (1), 109-120.

La didactique du français

- Aslim-Yetis, V. (2010). Le Document authentique : Un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, (2), 1-13.
- Barnabé, C. (1991). La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : Une approche à leur motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(1), 113–128.
- Chartrand, S.-G., & De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). *Québec français*, (154), 143–145.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, (38), 59-119.
- Coste, D. (1982). Apprendre la langue par la littérature. *Littérature et communication en classe de langue*.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.
- Francoeur, M., & Francoeur, L. (1993). *Grimoire de l'art, grammaire de l'être*. Québec/Paris : Presses de l'Université Laval/Klincksieck.
- Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. Consulté à l'adresse https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=Z10pAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Des+manuels+scolaires+pour+apprendre+:+concevoir,+%C3%A9valuer,+utiliser+&ots=shOlyN3DNq&sig=Kz0EsDtPQAVfF6ORNFM6UWzw_nU
- Jonnaert, P. (2009). *Elaborer et évaluer des manuels scolaires (Atelier OIF)*. Consulté à l'adresse <https://cudc.uqam.ca/upload/files/20.%20Manuels%20scolaires.pdf>
- Lamine, B. A. M. (2000). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences. *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*, 187–194.

- Mercier, S.-R., & Chartrand, S.-G. (2010). Représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français. *Québec français*, (158), 46-47.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.
- Puren, C. (2015). *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures*. 149, consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/2015/03/21/publication-de-l-essai-theorie-generale-de-la-recherche-en-didactique-des-langues-cultures/>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (1), 37-52.

La didactique du français au Maroc

- Baida, A. (2006). Le retour de la littérature française dans les lycées marocains. *Le français aujourd'hui*, (3), 93-100.
- Belagra, H. (2008). L'enseignement du français dans le secondaire marocain : État des lieux et perspectives. *Faire vivre les identités Francophones*, tome 3, 1141-1147. Consulté à l'adresse fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_quebec2008_livre3.pdf
- El-Harmassi, S. (2008). L'enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel. *Tréma*, (30), 1-10. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/trema/155>
- Rizk, K. (2011). *Les œuvres littéraires en classe de français du secondaire qualifiant marocain : « état des lieux et perspectives*. 1-10. Consulté à l'adresse www.llcd.auf.org/IMG/pdf/RIZK.pdf
- Sadiqui, M. (2009). Vers une reconfiguration de l'apprentissage au Maroc, cas du français dans le secondaire qualifiant. *L'éducation, la démocratie et la justice sociale : Les implications curriculaires, pédagogiques et politiques : 4ème colloque international de MESCE (société méditerranéenne d'éducation comparée)*, En ligne. Consulté à l'adresse <http://www.weblettres.net/spip/spip.php?article1064>.
- Sadiqui, M. (2011). *De l'enseignement de la littérature aux dialogues de cultures : Esquisse d'une didactique du texte littéraire en classe de FLE*. 1-4. Consulté à l'adresse <http://www.llcd.auf.org/article46.html>.
- Sadiqui, M. (2012). Un nouveau support en classe de FLE dans le secondaire au Maroc. *Mélanges CRAPEL*, (34), 35-44.

La didactique de la littérature

- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui, "disputes" françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Barrere, J.-C., & Martinel, M. (2000). La littérature de jeunesse au collège. *Enseigner la littérature*, 304-308. IUFM Midi Pyrénées: Paris: Delagrave Édition et Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées.
- Beaudrap, A.-R. de, Duquesne, D., & Houssais, Y. (2004). Images de la littérature et de son enseignement. *Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres. Chasseneuil-du-Poitou : SCEREN-CNDP*.
- Bisenius-Benin, C. (2001). De la lecture cursive au café littéraire. *Le français aujourd'hui*, (2), 85–96.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). Didactique de la littérature : Aborder l'analyse des pratiques. *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*, 115-122. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Daunay, B. (2007a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, (159), 139-189.
- Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, (2), 43–51.
- Demougin, F. (2006). Formation du lecteur et apprentissage de la langue : La dynamique de l'image. *Lire dans la langue de l'autre*, 55-67. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Denizot, N. (2015). Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : Panorama des recherches et apports de la didactique du français. *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode*, 33–50.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : Évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, (19), 5–16.
- Dufays, J.-L. (s. d.). *Quelle compétence littéraire pour quelle littératie ?* Consulté à l'adresse https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A170468/datastream/PDF_01/view
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction : Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique* (Vol. 10). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec. Consulté à l'adresse <http://www.theses.ulaval.ca/2010/27627/27627.pdf>
- Fesneau, M. (s. d.). *Qu'est-ce que la lecture analytique ? Comment choisir et aborder un texte au collège comme au lycée ?* Consulté à l'adresse lettres.discipline.ac-lille.fr/...lecture-et.../quest-ce-que-la-lecture-analytique.pdf
- Fourtanier, M.-J. (2004). La littérature est-elle soluble dans le cours de français ? Enquête sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français. *Actes du 9ème colloque de L'AIRDF*. Présenté à Québec. Québec.
- Godard, A., Baptiste, A., Havard, A. M., Rollinat-Levasseur, E.-M., Lumbroso, O., Kuhn, V., & Suchet, M. (2015a). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Langlade, G. (2001). Pour un nouveau statut des savoirs : Recherches au CERF, *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000, Rennes : Presses universitaires de Rennes*, 141–144.
- Letafati, R. (2011). La place du texte littéraire dans l'enseignement du FLE. *Revue des études de la langue française*, (4), 1-7.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 195–214.
- Massol, J. (1999). Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres. *Lecture privée, lecture scolaire la question de la littérature à l'école*, 115-135. Grenoble : CRDP de Grenoble.
- Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177–196.
- Michel, R. (1999). La lecture méthodique à la lumière des Instructions Officielles : Une obscure clarté. *Pratiques*, (101-102), 77–94.
- Miquelon, A. (2013). *Profils de représentations des élèves du secondaire de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français : Une analyse de classes latentes* (Mémoire de master), Université du Québec, Montréal. Consulté à l'adresse www.archipel.uqam.ca/5938/1/M13184.pdf

- Nelson, R.-J. (1959). The role of literature in foreign language learning. *The French Review*, 32(5), 456-460.
- Ouellet, S. (2011). Le sujet lecteur et scripteur : En quête d'identité. *ThéoCrit*, 3, 93-103.
- Richard, S. (2006). Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004. *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, 1-16. Consulté à l'adresse www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca > Communications > Suzanne-Richard
- Rouxel, Annie. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2010a). Usure et renouvellement des corpus : L'école comme instance de classicisation. *Du Corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, 115-123. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, Annie. (2010b). Pratiques de lecture : Quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, (157), 65-73.
- Rouxel, A. (2011). Mobilité, évanescence du texte du lecteur. In *Le texte du lecteur* (p. 115-128). Bruxelles : Peter Lang.
- Schmitt, M.-P. (2006). Ecole et dégoût littéraire. *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues*, (3), 161-170.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier.
- Séoud, S. (2008). Argumentaire des 10èmes Rencontres des Chercheurs en Didactique de la littérature. Consulté, à l'adresse [Fabula.org](http://www.fabula.org) website: http://www.fabula.org/actualites/10emes-rencontres-des-chercheurs-en-didactique-de-la-litterature_26871.php
- Simard, C. (1997). Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature. In *Didactique de la littérature : Bilan et perspectives* (197-211). Québec : Nuit Blanche.
- Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter. In *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 159-182). Montréal : Les Éditions Logiques.

Les paralittératures

- Astolfi, J.-P., Darot, E., & Ginsburger-Vogel, Y. (2008b). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Boonyakiet, J. (2000). *Les produits dérivés entre culture et commerce* (Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle). Consulté à l'adresse https://ecitydoc.com/download/les-produits-derives_pdf
- Castagnet-Caignec, S. (2017). La novélisation : Une rencontre avec du déjà-là qui révèle les positionnements autoriaux des jeunes scripteurs. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (173-174). Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.4000/pratiques.3395>
- Mazel, C., & D'IEP, A. (2008). *Le marketing du livre Quand le nom de l'auteur devient une marque : Le cas de la littérature* (Mémoire de master), Université Robert Schuman, Institut d'Études Politiques de Strasbourg. Consulté à l'adresse manuscritdepot.com/documentspdf/MAZEL_Christophe_2008.pdf
- Mouralis, B. (1975). *Les contre-littératures*. Paris : PUF.
- Musso, G. (2010). *La fille du papier*. Paris : XO éditions.
- Ouellette, M. (2016). *Les ingrédients du succès : Analyse de deux best-sellers français du XXI^e siècle : Et si c'était vrai... de Marc Lévy et La fille de papier de Guillaume Musso* (Mémoire de master), Université du Québec, Trois-Rivières. Consulté à l'adresse depot-e.uqtr.ca/8065/1/031627679.pdf

La sociologie de lecture

- Baudelot, C., Cartier, M., & Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Editions du Seuil.
- El Yazami, A. (1998). *Enquête sur la lecture au Maroc*. Rabat, Maroc : Association marocaine des professionnels du livre.
- Etienne, J.-M. (2013). Lecture : Quels sont les critères d'appréciation des adolescents ? *Lecture jeune*, 147. Consulté à l'adresse <http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-reception-doeuvres-de-divertissement/>

- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Québec : Éditions MultiMondes.

La méthodologie de recherche

- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.
- Blanchet, P. (2000). Une approche empirico-inductive. In *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique* (p. 28-45). Consulté à l'adresse <http://linguistes.fr/public/Cours/Poitiers-2010/L1-L2/Terrain-Blanchet.pdf>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif* (édition revue et corrigée). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Cain, A., & Zarate, G. (2006). *L'entretien : Ses apports à la didactique des langues*. Consulté à l'adresse <https://books.google.co.ma/books?id=xdUY5kewWTwC&pg=PA108&lpg=PA108&dq=entretien+enregistr%C3%A9s+analyse+de+contenu+e#v=onepage&q=entretien%20enregistr%C3%A9s%20analyse%20de%20contenu%20e&f=false>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Gauthier, B. (1986). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Kervyn, B. (2011). Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 219–250.
- Long, D. (2004). *L'hypothèse de recherche*. Consulté à l'adresse <http://web.umoncton.ca/umcm-longd01/TheorixDownload/module9.pdf>
- Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Consulté à l'adresse: http://classiques.uqac.ca/contemporains/loubet_del_bayle_jean_louis/initiation_metho_sc_soc/i_nitiation_metho_sc_soc.pdf

Les gestes professionnels/analyse des pratiques didactiques

- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire* (8^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Bucheton, Dominique, & Dezutter, O. (2008a). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. (2008b). Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, 15–27.
- Bucheton, D., Brunet, L., Dupuy, C., & Soulé, Y. (2008c). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leur ajustement. In *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 37-59). Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, Dominique. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Éditions Retz.
- Chabanne, Jean-Charles, Desault, M., Dupuy, C., & Aigoin, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif: Problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (37), 227–260.
- Chabanne, Jean-Claude. (1998). La lecture avant la lecture. *Le français aujourd'hui*, (117), 88-98.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, (8), 19–33.
- Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : Un geste professionnel, influence des objets enseignés sur les types de reformulation. In *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 191-212). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (145-146), 125–140.

- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : Une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 77–93.

Les pistes didactiques de la compréhension

- Burdet, C., & Guillemin, S. (2013). *Les cercles de lecture : Un dispositif favorisant la gestion de la com-préhension et l'autonomie du lecteur*. 1-22, consulté à l'adresse <https://www.forumlecture.ch> › Artikel › 2013_1_Burdet-Guillemin
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture* (3ème). Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (2ème). Bruxelles : De Boeck.

Les textes officiels

- Belfkih, A. M. (2000). La Charte nationale d'éducation-formation. Une ambition pour l'école au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (27), 77–87.
- Commission Nationale de Réforme du Système d'Education et de Formation (COSEF). (1999). *Charte Nationale de l'Education et de la Formation*. Consulté à l'adresse <http://www.men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale>
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE). (2009). *Programme National d'Evaluation des Acquis (PNEA)* (p. 43) [Fascicule de la langue française]. Consulté à l'adresse www.csefrs.ma/pdf/fascicule_lang_fr_VF.pdf
- Conseil supérieur de l'enseignement, Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation. (2008a). *Etat et perspectives du système d'éducation et de formation*, (Rapport analytique annuel N° Volume 2 ; p. 95). Consulté à l'adresse www.csefrs.ma/pdf/Rapport%20analytique.pdf
- Conseil supérieur de l'enseignement, Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation. (2008b). *Etat et perspectives du système d'éducation et de formation*, (Rapport analytique annuel N° Volume 2 ; p. 95). Consulté à l'adresse www.csefrs.ma/pdf/Rapport%20analytique.pdf

- MEN. (1969). *Les Instructions Officielles*. Rabat.
- MEN. (1974). *L'enseignement du français : Nouvelles Instructions Officielles*. Casablanca : Maison d'impression moderne.
- MEN. (1987). *Les Instructions Officielles*. Rabat : Dar Nachr Al maarifa.
- MEN. (1994). *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*. Casablanca : Éditions maghrébines.
- MEN. (2005). *Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*. Royaume du Maroc.
- MEN. (2009). *Les Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège*. Rabat : Direction des curricula.

La formation des enseignants dans les réformes

- Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69, 1-7. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.4000/ries.4402>

-

La psychologie de la morale

- Psychomedia. (2015). Les 6 stades du développement moral selon le célèbre modèle psychologique de Kohlberg. Consulté, à l'adresse <http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/2015-06-07/stades-developpement-moral-kohlberg>

Dictionnaires

- Astolfi, J.-P., Darot, E., & Ginsburger-Vogel, Y. (2008a). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bertacchini, Y. (2009). *Petit Guide à l'usage de l'Apprenti-Chercheur en Sciences Humaines & Sociales*. Toulon : Presses Technologiques.

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris : CLE international.

Manuels

- Ministère de l'éducation nationale. (s. d.). *Enseigner au collège. Français. Programme. Classes de 5^{ème} et 4^{ème}*.
- *Lire facilement mes œuvres, 1^{ère} année du cycle du Baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant (toutes séries)*. (2006). Casablanca : Sochepress.

Support de conception des séances de la lecture

- Gary, R. (2012). *J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute*. Paris : Larousse.

2. Références sitographiques :

- <http://www.suristat.org/article186.html>.
- <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/reve-americain/>
- <http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-reception-doeuvres-de-divertissement/>
- <http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/2015-06-07/stades-developpement-moral-kohlberg>
- <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/84-Le-r%C3%B4le-central-du-contrat.pdf>
- <http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/Le-socioconstructivisme-CLE-et-blogue.pdf>
- https://web.acreims.fr/dsden10/exper/.../formation_ilot_nicolodi_journee_2_rep_.pdf
- <https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword/lang-fr/>
- <https://www.lyricfind.com/>
- <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25331-cid72789/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72789/espe-tout-savoir-sur-les-ecoles.html>

Liste des annexes

Annexe 1: Questionnaire administré aux élèves	418
Annexe 3: Exemple 1 d'un questionnaire rempli	422
Annexe 4: Exemple 2 d'un questionnaire rempli	425
Annexe 5: Liste des mots retenus de la question 8 sur les associations liées à la littérature.....	428
Annexe 6: Typologie et contenu des associations.....	429
Annexe 7: Catégorisation des lectures privées des élèves	430
Annexe 8: Liste des titres cités par les élèves et leur catégorisation.....	431
Annexe 9: Transcriptions des entretiens semi-directifs menés avec les élèves du lycée.....	437
Annexe 10: Transcription de la première séance d'observation	467
Annexe 11: Transcription de la deuxième séance d'observation.....	479
Annexe 12: Transcription de la troisième séance d'observation	488
Annexe 13: Transcription de la quatrième séance d'observation	497
Annexe 14: Commentaires de l'enseignante 1 sur son cours	510
Annexe 15: Commentaires de l'enseignante 2 sur son cours	512
Annexe 16: Questionnaire post-expérimentation	513
Annexe 17: Exemple d'un questionnaire post-expérimentation rempli.....	514
Annexe 18: Les stratégies de compréhension interprétation.....	515
Annexe 19: Support didactique de l'expérimentation de l'activité de lecture	516

Annexe 1: Questionnaire administré aux élèves

Cher (e) élève,

Je fais une recherche sur le rapport des élèves à la littérature dans le cadre du cours de français et dans leur temps libre. Je te remercie de prendre quelques minutes pour répondre aux questions suivantes puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce travail.

1- Ton sexe :

- ☐ Masculin
- ☐ Féminin

2- Ta filière

- ☐ Sciences économiques et comptabilité
- ☐ Lettres et sciences humaines
- ☐ Sciences mathématiques
- ☐ Sciences expérimentales
- ☐ Sciences et technologies
- ☐ Arts appliqués
- ☐ Enseignement originel
- ☐ Autre :

3- As-tu déjà fait tes études primaires ou secondaires (collège) dans une école privée ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

4- Dans quelle langue préfères-tu étudier ?

- ☐ arabe
- ☐ français
- ☐ anglais
- ☐ Autre, précise :

5- Quelle est l'activité que tu apprécies le plus en cours de français ?

- ☐ Lecture méthodique
- ☐ Grammaire
- ☐ Production écrite
- ☐ Production orale

6- Quelle est l'activité que tu maîtrises le moins en cours de français ?

- ☐ Lire et comprendre
- ☐ Participer à l'oral
- ☐ Faire des productions écrites
- ☐ Faire des exercices de langue/grammaire

7- Parmi les œuvres que tu as étudiées au cours des trois dernières années, quelle est celle que tu as aimée le plus ? **(Une seule réponse)**

☐ <i>La Ficelle</i> de Maupassant	☐ <i>Aux champs</i> de Maupassant
☐ <i>La Vénus d'Ille</i> de Mérimée	☐ <i>Le chevalier double</i> de Gautier
☐ <i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> de Molière	☐ <i>La Boite à merveilles</i> de Sefrioui
☐ <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> de Hugo	☐ <i>Antigone</i> de Anouilh
☐ <i>Candide</i> de Voltaire	☐ <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i> de Khair-Eddine
☐ <i>Le Père Goriot</i> de Balzac	☐ Autre, précise :

8- Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu entends le mot littérature ?

.....
.....
.....

9-Qu'est-ce que tu attends de la lecture des œuvres littéraires qui sont proposées au programme du lycée ? (Classe ces réponses selon l'importance que tu leur donnes : 1= le plus important, puis, 2, 3, 4 (moins important))

- ☐ Comprendre un texte en général
- ☐ Développer des connaissances en français
- ☐ Développer un goût de la lecture en dehors de l'école
- ☐ Développer des connaissances sur le monde et les autres

10- Les œuvres que tu étudies en cours de français te donnent-elles envie de lire plus à la maison ?

☐ Oui

☐ Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

11- Quel type de livres lis-tu dans ton temps libre ?

- ☐ Roman
- ☐ Poésie
- ☐ Théâtre
- ☐ Conte
- ☐ BD/mangas
- ☐ Livres documentaires
- ☐ Journaux
- ☐ Magazines
- ☐ Essais politiques/historiques
- ☐ Autres livres, précise :

12- Parmi les thèmes de lecture suivants, quels sont ceux que tu préfères ? **(Seulement deux réponses possibles)**

- ☐ La science-fiction
- ☐ Les aventures
- ☐ Les histoires comiques
- ☐ Les histoires réelles
- ☐ Les histoires de ton âge
- ☐ Autres, précises :

13- Parmi tout ce que tu as lu cette année ou les années précédentes pendant ton temps libre, peux-tu me dire quels sont tes trois titres préférés ?

	Titre	Auteur
1		
2		
3		

14- Comment choisis-tu les livres que tu lis ?

- ☐ Des thèmes d'actualité
- ☐ Des *best-sellers*
- ☐ Des sujets universels qui renvoient à l'humanité
- ☐ Des sujets qui renvoient à la culture maghrébine
- ☐ Eléments formels du livre comme la couverture, le résumé, le nombre de pages....
- ☐ Autre, précise :

15- Parmi les personnes ou outils suivants, lesquels t'aident à choisir tes livres ?

(Mets une croix devant la réponse qui te convient)

	Régulièrement	De temps en temps	Jamais
Parents			
Amis			
Professeurs			
Internet			

16- Pendant ton temps libre, pour quelle raison lis-tu ? **(Une seule réponse)**

- ☐ Je lis parce que c'est une activité qui me fait plaisir
- ☐ Je lis parce que je souhaite être bon en français
- ☐ Je lis parce que je souhaite apprendre beaucoup de choses sur les autres et sur le monde
- ☐ Je lis parce que je me sens obligé de le faire

17- Quand tu lis une œuvre littéraire :

Tu sautes les passages difficiles

- ☐ Oui
- ☐ Non

Tu t'arrêtes aux passages / mots difficiles pour les relire et essayer de comprendre le message de l'auteur

☐ Oui

☐ Non

Tu imagines les personnages et tu te mets à leur place

☐ Oui

☐ Non

Tu poses des questions sur les événements de l'histoire (qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi)

☐ Oui

☐ Non

18- En général, aimes-tu lire des œuvres littéraires

☐ Tous les jours ou presque

☐ Une fois par semaine

☐ Une fois par mois

☐ Très rarement pendant l'année

☐ Jamais

19- Dans quelle langue tu préfères lire des œuvres de littérature ?

☐ arabe

☐ anglais

☐ français

☐ Autre, précise :

Merci pour ta participation !

Annexe 2: Exemple 1 d'un questionnaire rempli

3

Cher (e) élève,

Je fais une recherche sur le rapport des élèves à la littérature dans le cadre du cours de français et dans leur temps libre. Je te remercie de prendre quelques minutes pour répondre aux questions suivantes puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce travail.

BIOF

1- Ton sexe :

☐ Masculin

☒ Féminin

2- Ta filière

☐ Sciences économiques et comptabilité

☐ Lettres et sciences humaines

☒ Sciences mathématiques *biif*

☐ Sciences expérimentales

☐ Sciences et technologies

☐ Arts appliqués

☐ Enseignement originel

☐ Autre :

3- As-tu déjà fait tes études primaires ou secondaires (collège) dans une école privée ?

☒ Oui ☐ Non

4- Dans quelle langue préfères-tu étudier ?

☐ arabe ☒ français ☒ anglais ☒ Autre, précise : *allemand*

5- Quelle est l'activité que tu apprécies le plus en cours de français ?

☐ Lecture méthodique

☐ Grammaire

☒ Production écrite

☐ Production orale

6- Quelle est l'activité que tu maîtrises le moins en cours de français ?

☐ Lire et comprendre

☐ Participer à l'oral *au une*

☐ Faire des productions écrites

☐ Faire des exercices de langue/grammaire

7- Parmi les œuvres que tu as étudiées au cours des trois dernières années, quelle est celle que tu as aimée le plus ? (une seule réponse)

☐ <i>La Ficelle</i> de Maupassant	☐ <i>Aux champs</i> de Maupassant
☐ <i>La Vénus d'Ille</i> de Mérimée	☒ <i>Le chevalier double</i> de Gautier
☐ <i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> de Molière	☐ <i>La Boîte à merveilles</i> de Sefrioui
☐ <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> de Hugo	☐ <i>Antigone</i> de Anouilh
☐ <i>Candide</i> de Voltaire	☐ <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i> de Khair-Eddine
☐ <i>Le Père Goriot</i> de Balzac	☐ Autre, précise :

8- Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu entends le mot littérature ?

- 1- *Art*
- 2- *l'échappatoire / l'évasion (du monde)*
- 3- *créativité*

9- Qu'est-ce que tu attends de la lecture des œuvres littéraires qui sont proposées au programme du lycée ? (Classe ces réponses selon l'importance que tu leur donnes : 1= le plus important, puis, 2, 3, 4 (moins important))

- ☐ Comprendre un texte en général
- ☐ Développer des connaissances en français
- ☐ Développer un goût de la lecture en dehors de l'école
- ☐ Développer des connaissances sur le monde et les autres

☒ rien

10- Les œuvres que tu étudies en cours de français te donnent-elles envie de lire plus à la maison ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Pourquoi ?

Les œuvres proposées au programme ne m'attirent pas parce qu'elles traitent des sujets dépassés, de plus elles sont ennuyeuses.

11- Quel type de livres lis-tu dans ton temps libre ? *je préfère lire ce que je veux.*

- ☒ Roman
- ☒ Conte
- ☐ Journaux
- ☐ Autres livres, précise :
- ☒ Poésie
- ☒ BD/mangas
- ☒ Magazines
- ☒ Théâtre
- ☒ Livres documentaires
- ☒ Essais politiques/historiques

depuis de lire je l'ai tjrs avec ou sans ces œuvres

12- Parmi les thèmes de lecture suivants, quels sont ceux que tu préfères? (seulement deux réponses possibles)

- ☐ La science-fiction
- ☒ Les aventures
- ☒ Les histoires comiques
- ☒ Les histoires réelles
- ☒ Les histoires de ton âge
- ☐ Autres, précises :

13- Parmi tout ce que tu as lu cette année ou les années précédentes pendant ton temps libre, peux-tu me dire quels sont tes trois titres préférés ?

	Titre	Auteur
1	<i>Tous les tomes d'Harry Potter</i>	<i>J.K. Rowling</i>
2	<i>20 000 lieues sous les mers, de la terre à la lune</i>	<i>Jules Verne</i>
3	<i>La fille du papier</i>	<i>Guillaume Musso</i>

- voyage au centre de la terre
- Le tour du monde en 80 jours
- Pile mystérieuse
- Les enfants du capitaine Grant
- Tous les livres de Verne

14- Comment choisis-tu les livres que tu lis ?

- ☐ Des thèmes d'actualité
- ☒ Des best-sellers
- ☒ Des sujets universels qui renvoient à l'humanité
- ☐ Des sujets qui renvoient à la culture maghrébine
- ☒ Éléments formels du livre comme la couverture, le résumé, le nombre de pages....
- ☒ Autre, précise : *le nom de l'auteur et surtout sa biographie*

15- Parmi les personnes ou outils suivants, lesquels t'aident à choisir tes livres ?
(Mets une croix devant la réponse qui te convient)

	Régulièrement	De temps en temps	Jamais
Parents		☒	
Amis		☒	
Professeurs		☒	
Internet	☒		

16- Pendant ton temps libre, pour quelle raison lis-tu ? (Une seule réponse)

- ☒ Je lis parce que c'est une activité qui me fait plaisir
☐ Je lis parce que je souhaite être bon en français
☒ Je lis parce que je souhaite apprendre beaucoup de choses sur les autres et sur le monde
☐ Je lis parce que je me sens obligé de le faire

17- Quand tu lis une œuvre littéraire :

A- Tu sautes les passages difficiles

- ☐ Oui ☒ Non

B- Tu t'arrêtes aux passages / mots difficiles pour les relire et essayer de comprendre le message de l'auteur

- ☒ Oui ☐ Non

C- Tu imagines les personnages et tu te mets à leur place

- ☒ Oui ☐ Non

D- Tu poses des questions sur les événements de l'histoire (qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi)

- ☒ Oui ☐ Non

18- En général, aimes-tu lire des œuvres littéraires

- ☒ Tous les jours ou presque
☐ Une fois par semaine
☐ Une fois par mois
☐ Très rarement pendant l'année
☐ Jamais

19- Dans quelle langue tu préfères lire des œuvres de littérature ?

- ☐ arabe
☒ anglais
☒ français

☒ Autre, précise :

*Deutsch
Allemant*

Merci pour ta participation !

Annexe 3: Exemple 2 d'un questionnaire rempli

Cher (e) élève,

Je fais une recherche sur le rapport des élèves à la littérature dans le cadre du cours de français et dans leur temps libre. Je te remercie de prendre quelques minutes pour répondre aux questions suivantes puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce travail.

1- Ton sexe :

☐ Masculin

☒ Féminin

2- Ta filière

☐ Sciences économiques et comptabilité

☐ Lettres et sciences humaines

☒ Sciences mathématiques

☐ Sciences expérimentales

☐ Sciences et technologies

☐ Arts appliqués

☐ Enseignement originel

☐ Autre :

3- As-tu déjà fait tes études primaires ou secondaires (collège) dans une école privée ?

☐ Oui

☒ Non

4- Dans quelle langue préfères-tu étudier ?

☐ arabe

☒ français

☒ anglais

☐ Autre, précise :

5- Quelle est l'activité que tu apprécies le plus en cours de français ?

☐ Lecture méthodique

☐ Grammaire

☐ Production écrite

☒ Production orale

6- Quelle est l'activité que tu maîtrises le moins en cours de français ?

☐ Lire et comprendre

☐ Participer à l'oral

☒ Faire des productions écrites

☐ Faire des exercices de langue/grammaire

7- Parmi les œuvres que tu as étudiées au cours des trois dernières années, quelle est celle que tu as aimée le plus ? (une seule réponse)

☐ <i>La Ficelle</i> de Maupassant	☐ <i>Aux champs</i> de Maupassant
☐ <i>La Vénus d'Ille</i> de Mérimée	☐ <i>Le chevalier double</i> de Gautier
☐ <i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> de Molière	☐ <i>La Boîte à merveilles</i> de Sefrioui
☒ <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> de Hugo	☐ <i>Antigone</i> de Anouilh
☐ <i>Candide</i> de Voltaire	☐ <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i> de Khair-Eddine
☐ <i>Le Père Goriot</i> de Balzac	☐ Autre, précise :

8- Quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit quand tu entends le mot littérature ?

- 1-..... Lecture
- 2-..... Ouvrages
- 3-..... Mangas

9- Qu'est-ce que tu attends de la lecture des œuvres littéraires qui sont proposées au programme du lycée ? (Classe ces réponses selon l'importance que tu leur donnes : 1= le plus important, puis, 2, 3, 4 (moins important))

- ☒ Comprendre un texte en général
- ☒ Développer des connaissances en français
- ☒ Développer un goût de la lecture en dehors de l'école
- ☒ Développer des connaissances sur le monde et les autres

10- Les œuvres que tu étudies en cours de français te donnent-elles envie de lire plus à la maison ?

- ☐ Oui ☒ Non

Pourquoi ?

..... Cela m'est poussé à les lire et ça sera notée

11- Quel type de livres lis-tu dans ton temps libre ?

- ☐ Roman ☐ Poésie ☐ Théâtre
- ☐ Conte ☒ BD/mangas ☐ Livres documentaires
- ☐ Journaux ☐ Magazines ☐ Essais politiques/historiques
- ☒ Autres livres, précise : des fanfictions, écrites par les fans d'un groupe/artiste

12- Parmi les thèmes de lecture suivants, quels sont ceux que tu préfères ? (seulement deux réponses possibles)

- ☒ La science-fiction
- ☒ Les aventures
- ☐ Les histoires comiques
- ☐ Les histoires réelles
- ☐ Les histoires de ton âge
- ☐ Autres, précises :

13- Parmi tout ce que tu as lu cette année ou les années précédentes pendant ton temps libre, peux-tu me dire quels sont tes trois titres préférés ?

	Titre	Auteur
1	<u>Baby's Breath.</u>	
2	<u>A streaker named Desire.</u>	
3	<u>She is a HE"</u>	

14- Comment choisis-tu les livres que tu lis ?

- ☐ Des thèmes d'actualité
- ☐ Des best-sellers
- ☐ Des sujets universels qui renvoient à l'humanité
- ☐ Des sujets qui renvoient à la culture maghrébine
- ☒ Eléments formels du livre comme la couverture, le résumé, le nombre de pages....
- ☒ Autre, précise : Quelque chose simple.

15- Parmi les personnes ou outils suivants, lesquels t'aident à choisir tes livres ?
(Mets une croix devant la réponse qui te convient)

	Régulièrement	De temps en temps	Jamais
Parents			X.
Amis		X.	
Professeurs		X.	
Internet	X.		

16- Pendant ton temps libre, pour quelle raison lis-tu ? (Une seule réponse)

- ☒ Je lis parce que c'est une activité qui me fait plaisir
☐ Je lis parce que je souhaite être bon en français
☐ Je lis parce que je souhaite apprendre beaucoup de choses sur les autres et sur le monde
☐ Je lis parce que je me sens obligé de le faire

17- Quand tu lis une œuvre littéraire :

A- Tu sautes les passages difficiles

- ☒ Oui ☐ Non

B- Tu t'arrêtes aux passages / mots difficiles pour les relire et essayer de comprendre le message de l'auteur

- ☒ Oui ☐ Non

C- Tu imagines les personnages et tu te mets à leur place

- ☒ Oui ☐ Non

D- Tu poses des questions sur les événements de l'histoire (qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi)

- ☒ Oui ☐ Non

18- En général, aimes-tu lire des œuvres littéraires

- ☒ Tous les jours ou presque
☐ Une fois par semaine
☐ Une fois par mois
☐ Très rarement pendant l'année
☐ Jamais

19- Dans quelle langue tu préfères lire des œuvres de littérature ?

- ☐ arabe
☒ anglais
☐ français
☐ Autre, précise :

Merci pour ta participation !

Annexe 4: Liste des mots retenus de la question 8 sur les associations liées à la littérature

Littérature comme production intellectuelle	Littérature comme apprentissage	Littérature comme activité scolaire	Littérature comme échappatoire à la réalité	Littérature définie par ses auteurs
Créativité- inspiration- imagination- esprit- intelligence- philosophie- plume-encre- fantaisie	Découverte- curiosité- information connaissance- apprentissage- enrichissement- compréhension- savoir-nouveau- culture	Lecture-écriture- éducation	Echappatoire- évasion- infinité- ailleurs-au- delà-fantasme- voyage-liberté- transcendance- trajectoire	Sefrioui-Hugo- Voltaire- Balzac-Christie- Lafontaine- Chateaubriand- Verne
Littérature comme désaffection	Littérature comme expérience contraignante	Littérature comme expérience jouissive	Littérature comme genre (savoir générique)	
Ennui- anxiété- souffrance- nostalgie- doute- incertitude- haine- tristesse- barbant	Difficulté- obstacles- inconvenient- rien-corrée- effort-inutile- incompréhension	Amour-joie- bonheur- enthousiasme- sentiments- passion-désir- plaisir-envie- calme	Roman-poésie- œuvre-livre- théâtre-conte- nouvelle- fiction-mangas- tragédie- comédie	
Littérature comme activité artistique	Littérature comme expression identitaire	Littérature comme outil linguistique et lexical	Littérature comme engagement politique	
Art-beauté- musique- suspense- héroïsme	Occident-secret- monde-histoire- paris-France- marocaine- réalité- maghrébine- origines- éducation islamique- Histoire	Exprimer- langue- vocabulaire- dictionnaire- communication- oral-style	Contestation- engagement- politique	

Annexe 5: Typologie et contenu des associations

Typologie des associations	Contenu des associations
Association institutionnelle	Littérature comme activité scolaire Littérature comme apprentissage
Association objective	Littérature définie par auteurs Littérature comme production intellectuelle Littérature comme activité artistique Littérature comme genre Littérature comme outil linguistique et lexical/style
Association subjective positive	Littérature comme échappatoire à la réalité Littérature comme engagement politique Littérature comme expérience identitaire Littérature comme expérience jouissive
Association subjective négative	Littérature comme désaffection Littérature comme expérience contraignante

Annexe 6: Catégorisation des lectures privées des élèves

Roman	Nouvelle fantastique/réaliste	Conte fantastique
Poésie	Mangas	Essai philosophique/psychologique
Théâtre		

Catégorisation par sous-genre

Tragédie	Roman fantastique	Roman historique	Biographie
Comédie	Roman philosophique	Roman Réaliste	Autobiographie
Roman d'aventures	Roman sentimental/psychologique	Science-fiction	Fantasy

Catégorisation par aire linguistique/culturelle

Littérature arabe
Littérature anglaise
Littérature étrangère
Littérature maghrébine d'expression française

Catégorisation par typologie de littérature

Littérature scolaire
Littérature de jeunesse
Fiction pour jeunes adultes
Paralittérature ou littérature de masse/populaire

Annexe 7: Liste des titres cités par les élèves et leur catégorisation

<i>Harry Potter</i> de J.K Rowling	Littérature de jeunesse (roman fantastique)
<i>20000 lieues sous les mers</i> de Jules Verne	Littérature de jeunesse (roman d'aventures)
<i>La fille du papier</i> de Guillaume Musso	Paralittérature (roman sentimental)
<i>Le petit chose</i> de Alphonse Daudet	Littérature classique (roman autobiographique)
<i>Voyage au centre de la terre</i> de Jules Verne	Littérature de jeunesse (roman d'aventures)
<i>Le tour du monde en 80 jours</i> de Jules Verne	Littérature de jeunesse (roman d'aventures)
<i>L'île mystérieuse</i> de Jules Verne	Littérature de jeunesse (roman d'aventures)
<i>Les enfants du capitaine Grant</i> de Jules Verne	Littérature de jeunesse (roman d'aventures)
<i>Le petit prince</i> de Antoine Saint-exupéry	Littérature de jeunesse (fantaisie ou merveilleux)
<i>Le crime de l'Orient Express</i> de Agatha Christie	Paralittérature (Roman policier)
<i>Je reviens te chercher</i> de Guillaume Musso	Paralittérature (roman sentimental)
<i>7 ans après</i> de Guillaume Musso	Paralittérature (thriller)
<i>Demain</i> de Guillaume Musso	Paralittérature (roman à suspense)
<i>Nos étoiles contraires</i> de John Green	Littérature de jeunesse (fiction pour jeunes adultes)
<i>Le recueil des poèmes</i> de Victor Hugo	(Littérature classique) Poésie classique
<i>La Parure</i> de Maupassant	(Littérature classique) nouvelle classique
<i>L'avare</i> de Molière	Littérature classique (Comédie)
<i>Les fourberies de Scapin</i> de Molière	Littérature classique (Comédie)
<i>Baby's breath</i> de Lynne Hugo	Paralittérature anglaise (roman psychologique)
<i>Streetcar named Desire</i>	Littérature anglaise (tragédie)
<i>Sans Famille</i> de Hector Malot	Littérature de jeunesse (roman réaliste)
<i>Mort sur le Nil</i> de Agatha Christie	Paralittérature (Roman policier)
<i>La batarde d'Istanbul</i> de Elie Shafak	Paralittérature (roman historique)
<i>Hamlet</i> de William Shakespeare	Littérature classique Tragédie classique
<i>Les Misérables</i> de Hugo	Roman historique (Littérature classique)
<i>L'appel à l'ange</i> de Guillaume Musso	Paralittérature (thriller)
<i>Sauve-moi</i> de Guillaume Musso	Paralittérature (thriller)

Le Rouge et le Noir de Stendhal
Ce que le jour doit à la nuit de Yasmina Khadra
Onze minutes de Paulo Coelho
Le dernier jour d'un condamné de Victor Hugo
Le bourgeois gentilhomme de Molière
Candide ou l'optimisme de Voltaire
Antigone de Jean Anouilh
La boîte à merveilles de Ahmed Sefrioui
La Ficelle de Guy de Maupassant
Le pain nu de Mohamed Choukri
Carmen de Prosper Mérimée
Everything, Everything de Nicolas Yoon
Attack on titans de Hajime Isayama
L'étranger de Albert Camus
La maison hantée de Shirley Jackson
Le prince de Machiavel
L'île au Trésor de Robert Louis Steveson
Comment je vois le monde de Albert Einstein
Seul sur mars de Andy Weir

Seras-tu là ? de Guillaume Musso
Chaplet d'Ambre de Ahmed Sefrioui
Le symbole perdu de Dan Brown
Les femmes savantes de Molière
La planète des singes de Pierre Boule
Mademoiselle de Maupin de Théophile Gautier
J'ai 15 ans et je ne veux pas mourir de Christine Arnothy

Littérature classique (Roman réaliste)
Littérature maghrébine d'expression française (roman réaliste)
Paralittérature (roman réaliste)
Littérature scolaire (roman à thèses)
Littérature scolaire (comédie)
Littérature scolaire (roman philosophique)
Littérature scolaire (tragédie)
Littérature scolaire (autobiographie)
Nouvelle réaliste (Littérature classique)
Littérature maghrébine d'expression française (autobiographie)
Nouvelle fantastique (Littérature classique) littérature scolaire
Littérature de jeunesse (fiction pour jeunes adultes)
Paralittérature anglaise (mangas)
Littérature contemporaine (roman philosophique)
Paralittérature (roman fantastique)
Essai philosophique
Littérature de jeunesse (roman d'aventures)
Essai philosophique
Paralittérature (science-fiction)
أنت لي
Littérature arabe (roman sentimental)
في قلبي أنثى عربية
Littérature arabe (roman sentimental)
أرض زيكولا
Littérature arabe (fantasy)
Paralittérature (roman sentimental)
Littérature maghrébine d'expression française
Paralittérature (thriller)
Littérature classique (Comédie)
Paralittérature (science-fiction)
Littérature classique (roman épistolaire)
Littérature contemporaine (roman autobiographique)

Le coran

L'enfant du sable de Taher Benjellon

Le fantôme de Canterville de Oscar Wilde

Central Park de Guillaume Musso

Peau de Chagrin de Honoré de Balzac

Les aventures de Sherlock Holmes de Arthur Conan Doyle

L'éducation sentimentale de Flaubert

The conjuring (Les dossiers Warren de Marie Alsina)

L'homme à la cervelle d'or de Alphonse Daudet

Il était une fois un vieux couple heureux

L'Alchimiste de Paulo Coelho

Games of throne (Un jeu de trônes) de George Martin

Avant toi de Jojo Moyes

Phone Play de Morgane Bicaïl

Les malheurs de Sophie de la comtesse de Ségur

Peter pan de J.M. Barrie

Notre dame de Paris de Victor Hugo

Les châtiments de Victor Hugo

Cette étrange tendresse de Guy des Cars

Parce que je t'aime de Musso

L'herbe bleue (anonyme)

Blanche neige des Frères Grimm

Michel Strogoff de Jules Verne

Manga one piece de Fichiro Opa

Manga Masashi Kichimoto

Manga Tokyo Ghoul

Un bon petit diable de La Contesse de Ségur

Me before you Jojo Moyes

Livre sacré

Littérature maghrébine d'expression française (roman réaliste)

Littérature de jeunesse nouvelle

Paralittérature (roman policier)

Littérature classique (roman philosophique)

Littérature de jeunesse (genre policier)

Littérature classique (Roman réaliste)

Paralittérature (thriller)

Littérature classique (Conte fantastique)

Littérature maghrébine d'expression française

Paralittérature (roman philosophique)

Littérature de jeunesse (fiction pour jeunes adultes)

العبريات لمصطفى المنفلوطي Littérature arabe (recueil de nouvelles)

Paralittérature (roman sentimental)

Littérature de jeunesse (roman sentimental)

Littérature de jeunesse (roman réaliste)

Littérature de jeunesse (genre merveilleux)

Littérature classique (roman historique)

Poésie satirique (Littérature classique)

Littérature contemporaine roman sentimental contemporain 1960

Paralittérature (roman sentimental)

Littérature de jeunesse (journal intime)

Littérature classique (Conte de fée)

Littérature de jeunesse (roman d'aventures)

Paralittérature (mangas)

Paralittérature (mangas)

Paralittérature (mangas)

Littérature de jeunesse

Paralittérature (roman sentimental)

Poil de carotte de Jules Renard
La nuit sacrée de Taher Benjelloun
Ainsi parlait Zarathoustra de Nietzsche
Le joyau des sept étoiles de Bram Stoker
Adultère de Coelho
L'Assomoir de Zola
Maktub de Coelho
L'amour au temps du choléra de Gabriel Garcia Marquez
Rêves de femmes de Mernissi
Bel ami de Maupassant
Mes amis, Mes amours de Marc Lévy
Twilight de Stephenie Meyer
Nos plus beaux jours de Moha Souag
La force est en vous de Louis Hay
The hunger games de Suzanne Collins
Le monde de Sophie de Jostein Gaarder

Qui es-tu Alaska de John Green
Tazmamart cellule n 10 de Ahmed Marzouki
Hassan II La mémoire d'un roi de Eric Laurent
L'homme qui rit de Victor Hugo
De la terre à la lune de Jules Verne
Frisson de Maggie Stiefvater
La fugue de Anne Delaflotte Mehdevi
L'île du crâne de Anthony Horowitz

Chair de poule de R.L. Stine

مجدولين لمصطفى لطفي المنفلوطي

الأسود يليق بك لأحلام مستغانمي

كن خائناً تكن أجمل لـ عبد الرحمن مروان حمدان

Littérature de jeunesse (roman réaliste)
 Littérature maghrébine d'expression française
 Essai philosophique
 Paralittérature (thriller)
 Paralittérature (roman réaliste)
 Littérature classique Roman réaliste
 Paralittérature nouvelle
 Littérature contemporaine (fantastique)
 Littérature maghrébine d'expression française (roman réaliste)
 Littérature classique (Roman réaliste)
 Paralittérature (roman sentimental)
 Littérature de jeunesse (fiction pour jeunes adultes fantastique)
 Littérature maghrébine d'expression française (roman réaliste)
 Essai de psychologie
 Paralittérature (science-fiction)
 Roman philosophique contemporain
 Littérature de jeunesse (fiction pour jeunes adultes) roman sentimental
 Littérature maghrébine d'expression française
 Biographie
 Roman philosophique (Littérature classique)
 Littérature de jeunesse (roman d'aventures)
 Paralittérature/ littérature étrangère (Fantasy fiction panoramale)
 Littérature étrangère (Fiction réaliste)
 Littérature étrangère (fantasy)
 Littérature arabe (roman réaliste)
 Littérature étrangère de jeunesse américaine Fantasy
 Littérature arabe (roman sentimental)
 Littérature arabe (roman sentimental)

<i>L'autobiographie de Malcom X et Alex Haley</i>	Littérature étrangère (autobiographie)
الأيام لطه حسين	Littérature arabe (roman réaliste)
في الطفولة لعبد المجيد بنجلون	Littérature arabe (autobiographie)
الشعرية العربية لأدونيس	Littérature arabe (poésie)
الحي الاتيني لسهيل ادريس	Littérature arabe (roman réaliste)
لا أحد سواك	Littérature arabe (roman sentimental)
الفضيلة لمصطفى لطفي المنفلوطي	Littérature arabe (roman sentimental)
في سبيل التاج لمصطفى لطفي المنفلوطي	Littérature arabe (roman réaliste)
Colomba de Prosper Mérimée	Nouvelle (Littérature classique)
أهل الكهف لتوفيق الحكيم	Littérature arabe (théâtre)
Les Murs de Sang de Nathalie Hug et Jérôme Camut	Paralittérature thriller
Morts en Eaux troubles de Patricia Cornwell	Paralittérature policier
Légende de David Gemmell	Fantasy (merveilleux)
Prisonnier de guerre dans les bagnes de l'Algérie et du Polisario de Ali Atmane	Littérature maghrébine d'expression française (Autobiographie)
كليلة ودمنة لابن المقفع	Littérature arabe (fables ou recueil de contes)
Illusions perdues de Balzac	Littérature classique (Roman réaliste)
Comme le fleuve qui coule de Paulo Coelho	Paralittérature nouvelle philosophique
Amok ou le Fou de Malaisie de Stefan Zweig	Nouvelle fantastique
La Fille de Brooklyn de Guillaume Musso	Paralittérature (Thriller)
Sur le bord de la rivière Piedra je me suis assise et j'ai pleuré de Paulo Coelho	Paralittérature (roman sentimental)
Un fou de Guy de Maupassant	Nouvelle fantastique (Littérature classique)
Le Chat noir d'Edgar allan Poe	Nouvelle fantastique (Littérature classiqueétrangère)
Roméo et Juliette de William Shakespeare	Tragédie classique
L'instant présent de Guillaume Musso	Paralittérature (Thriller)
Le Voleur d'ombres de Marc Levy	Paralittérature Fiction fantastique
Fondements de la Métaphysique des Mœurs d'Emmanuel Kant	Essai philosophique
L'Odyssée de Homère	Poésie épique
L'Iliade de Homère	Poésie épique

<i>Le Horla</i> de Guy de Maupassant	Littérature classique nouvelle fantastique
<i>Le parapluie</i> de Guy de Maupassant	Fiction comique (Littérature classique)
<i>Salammbô</i> de Gustave Flaubert	Littérature classique (roman historique)
<i>Le Premier Homme</i> de Albert Camus	Roman autobiographique (littérature contemporaine)
<i>Le Philosophe qui n'était pas sage</i> de Laurent Gounelle	Roman philosophique contemporain (2012)
<i>Origine</i> de Dan Brown	Paralittérature (Thriller)
<i>La Clé de Salomon</i> de José Rodrigues dos Santos	Roman contemporain (thriller), policier)
<i>Lorsque j'étais une œuvre d'art</i> d'Eric-Emmanuel Schmitt	Roman contemporain (roman réaliste)
<i>La chèvre de Monsieur Seguin</i>	Nouvelle Littérature de jeunesse
<i>La Formule de Dieu</i> de José Rodrigues dos Santos	Roman contemporain (thriller, suspense)
لا تخبري ماما لتوني مغاوير	Littérature étrangère (autobiographie)
أنتيخريستوس أحمد خالد مصطفى	Littérature contemporaine (fantasy)
العنكبوت لمصطفى محمود	Littérature contemporaine (roman philosophique)
<i>Shining, l'enfant lumière</i> de Stephen King	Littérature étrangère (roman thriller)
<i>Aux champs</i> de Maupassant	Nouvelle réaliste (Littérature classique)
أرض السافلين أحمد خالد مصطفى	Littérature arabe (fantasy)
رجوع إلى الطفولة لليلى أبو زيد	Littérature arabe (autobiographie)
<i>13 reasons why?</i> De Jay Asher	Littérature anglaise (roman réaliste)
<i>13 raisons pourquoi ?</i>	Littérature étrangère fiction pour jeunes adultes roman réaliste
<i>Le premier jour</i> de Marc Lévy	Paralittérature française (roman d'aventures)
<i>La reine des neiges</i>	Littérature de jeunesse étrangère (œuvre novélisée)

Annexe 8: Transcriptions des entretiens semi-directifs menés avec les élèves du lycée

Informateur 1

Profil de l'enquêté

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : J'ai obtenu respectivement une licence en littérature française et un master en didactique du français. Mise à part un stage d'observation, je n'ai pas bénéficié à vrai dire d'une formation proprement dit professionnelle.
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : 5 ans déjà.
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : Au privé. Je ne vois pas assez d'importance. La seule différence qui vaille d'être citée est la bonne maîtrise du français par les élèves par rapport au public.
- Enq : Quels sont les niveaux que vous enseignez ?
- Inf : Cette année, j'ai des TC et des 1ère année BAC.

Représentations de la littérature

- Enq : Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Inf : La littérature, pour ne pas la définir que didactiquement et la réduire au corpus, aux genres et à sa valeur esthétique par opposition peut être au texte journalistique ou à l'essai, serait un mode d'expression. Lequel interroge le Monde pour mieux l'appréhender. Et ce à la lumière d'un mode et d'un ensemble de mécanisme qui lui est propre en l'occurrence la littérarité.

Représentations de la littérature enseignée

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ?
- Inf : En ce qui concerne celles inscrites au programme du TC, je les trouve coupées de la réalité de l'élève marocain bien qu'on arrive à nous en servir pas si facilement en tous cas. Le vocabulaire, à lui seul, est toute une histoire. Que dire de la phrase ? Cependant, les œuvres prévues pour la 1ère année bac suscitent intérêt. Par ailleurs, s'agissant d'une année certificative, l'examen y est pour quelque chose.
- Enq : Quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées au niveau des élèves et qui suscitent leur intérêt ?
- Enq : *Le dernier jour...* d'Hugo et *Antigone* d'Anouilh.
- Enq : Que pensez-vous de la généralisation des œuvres ?
- Inf : Je pense que c'est une aberration. Au moins ils (ceux qui décident) auraient dû élaborer des listes d'œuvres, histoire à la fois d'élargir le choix et le maîtriser, et permettre aux enseignants de s'en servir. Cela fait quand même 14 ans qu'on enseigne la même chose et de la même manière. Ne répond-on pas aux exigences de l'examen ?

- Enq : Est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
- Inf : A vrai dire je m'en détache, en partie, pour répondre aux vrais besoins des élèves. Je ne sais pas déjà pourquoi vous parlez de projet comme en parlant d'une bible ? Un projet ça s'élabore en perpétuité. Du coup, je pense que l'idée qu'on se fait, nous deux, du projet n'est pas la même. Sans autonomie, on ne saurait rien faire.
- Enq : Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi ils sont importants ?
- Inf : Ah oui vous parlez des livres de poche de couleur jaune ! En effet, je m'en sers pour faire un peu le tour de la question et voir comment l'œuvre y a été étudiée. Mais je ne me limite pas au profil. Pour la deuxième question, je trouve que c'est important d'y recourir ne serait-ce que la figure d'autorité qu'ils incarnent. Ils sont finalement des repères, des œuvres produites par des groupes de réflexions.
- Enq : Aimerez-vous travailler avec un manuel scolaire avec les élèves ou vous voulez vous en passer ? Quel est son intérêt pour les élèves ?
- Inf : On n'en a pas et j'aimerais bien en avoir à côté des œuvres. L'intérêt réside dans sa maniabilité, un manuel ça s'utilise beaucoup plus méthodiquement que l'extrait.
- Enq : Que pensez-vous de l'APC ? quelles sont les compétences que la littérature peut faire acquérir aux élèves ?
- Inf : Si vous parlez de l'Atelier de production et de création, je dirais que c'est indispensable dans la mesure où il permet de situer la langue dans un contexte d'interaction et de fonctionnalité. La langue redevient un moyen de communication et non pas un objet en soi.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?
- Inf : Je lis assez souvent le soir et la journée pendant le week-end. Je lis deux heures d'affilé et marque une pause avant d'enchaîner. Je lis pour des raisons scientifiques, soit pour ma formation. Mais je pense avoir beaucoup plus lu par plaisir que par autre chose. Je lis essentiellement chez-moi à la maison et rarement ailleurs.
- Enq : Pourriez-vous me parler d'un coup de cœur ?
- Inf : Je pense directement à "Le joueur" de Dostoïevski. Je trouve ce roman sublime dans la mesure où il nous précipite dans le tumulte de la trame événementielle du récit, tellement envoûtant qu'on s'identifie au protagoniste et fasse corps avec ses soucis. C'était l'histoire d'un bonhomme qui avait commis un crime parfait. S'étant

échappé à la justice des hommes et de l'Etat voire de Dieu, le bonhomme se croyait indemne. Or, sa conscience l'avait prise à partie. Sa conscience a fait justice. Tout ceci pour dire à quel point la vie est imprévisible.

- Enq : Suivez-vous l'actualité littéraire ? Connaissez-vous des auteurs contemporains ?
- Inf : Oui, je regarde chaque jeudi, *La grande librairie* de François Busnel sur Fr5 et écoute france culture, la radio, en permanence. J'en lis beaucoup, je suis d'ailleurs en train de lire *Sérotonine* de Houellebecq.

B/ Plan didactique

- Enq : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en cours de français ?
- Inf : Je pense qu'il est beaucoup plus question de langue que de littérature. L'écrit pose problème. Il se trouve que la manière dont on enseigne la grammaire de la phrase en est à l'origine. Tellement les leçons s'inscrivent dans des perspectives d'examen qu'on en réduit à des exercices. La production écrite en illustre les travers. Un élève ayant obtenu un 18 en termes de langue pourrait avoir un 8 en termes de production. Ainsi donc s'exprime la situation.
- Enq : Quelles sont les œuvres au programme qu'ils apprécient le plus ou désaffectent ?
- Inf : Je pense avoir déjà répondu à cette question. *Antigone* et *le dernier jour...* me semblent susciter l'intérêt des élèves. En revanche, *La Boîte à merveilles* de Sefrioui, au vu de son volume et de ses rares péripéties, semble les ennuyer.
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès d'eux sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?
- Inf : Oui, au terme de chaque lecture je sollicite leur avis et insiste à ce qu'ils donnent libre cours à leur spontanéité. C'est ainsi que j'arrive à me renseigner sur leurs attentes.
- Enq : Quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : Le rapport avec les sujets en circulation dans le Monde. Des thèmes en rapport avec l'âge des apprenants. Et puis des œuvres à thèses qui donneraient à réfléchir car j'en ai personnellement marre de me servir d'œuvres à morales qui ne supposent qu'une seule lecture ou interprétation.
- Enq : Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : De la poésie et des paroles de chansons sinon des extraits d'œuvres critiques pour remonter aux fondements des œuvres inscrites. Cette année, je leur ai proposé du Nathalie Sarraute pour repenser le récit d'enfance en rapport avec *La Boîte à merveilles* ; de *l'Odyssée* pour renouer avec les mythes fondateurs de la tragédie et de Charles Aznavour pour repenser l'homosexualité en écho à un exposé sur les libertés individuelles. le texte s'intitule " comme ils disent "

Informateur 2

Profil de l'enquêté

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : J'ai fait quatre années de formation à l'ENS, de 1984 à 1987, c'était la première expérience.
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : C'est ma trente-deuxième année, je suis vieux.
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : J'ai enseigné ces dernières années dans le privé, n'y a pas vraiment de différence, la différence c'est le public, c'est-à-dire les apprenants. Sinon le contenu est le même. Il y a peut-être le cadre qui change, le reste c'est pareil.
- Enq : D'accord, à l'heure actuelle, quels sont les niveaux que vous enseignez ? Filières aussi
- Inf : J'ai des BIOF maths deuxième année bac, une deuxième lettres moderne deux premières années science

Représentations de la littérature

- Enq : Je passe maintenant à la littérature. Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Inf : La littérature, c'est beau mais à mon sens avec les réformes et le niveau des élèves ça ne donne rien.

Représentations de la littérature enseignée

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ? Est-ce qu'elles sont adaptées au niveau des élèves ?
- Inf : Ces œuvres ne sont pas généralement adaptées au niveau des élèves, depuis l'introduction de cette réforme, l'élève et le niveau a tendance à baisser parce que c'est anachronique dans la mesure où l'élève était habitué à un manuel scolaire avec la grammaire et tout cela. Alors que maintenant, la grammaire est au service de la compréhension, de la communication. L'élève boîte un peu, donc ça ne marche pas.
- Enq : Dans ce sens, que pensez-vous de la généralisation des œuvres ? Est-ce que vous pensez que c'est une bonne entreprise ?
- Inf : Oui et non. Oui parce qu'il n'y a plus de différence entre un littéraire et un scientifique à l'exception de quelques différences. Et non, il devrait y avoir des œuvres à tendance scientifique pour les scientifiques parce que la notion de littérature est presque inexistante pour les élèves et la preuve si on fait un sondage, on constaterait que 90% des élèves ne lisent pas les œuvres. Et on ne s'amuserait toute une heure à faire lire une œuvre à l'élève. Ça deviendrait quelque chose de

- banal, de ridicule et d'ennuyeux. En deuxième année bac, vu qu'ils n'ont plus le français à l'examen, ils n'accordent pas autant d'importance aux œuvres.
- Enq : Même les élèves du BIOF qui sont censés être meilleurs que les autres ?
 - Inf : Ceux-là lisent les œuvres sauf à l'année du régional
 - Enq : Et comment vous vous assurez que les élèves lisent ?
 - Inf : Ben... des fois je procède à un petit rappel et autre sur les thèmes et autre. Généralement ça ne donne rien. Ils ont toujours une explication, un prétexte le français c'est maintenant ça ne sert à rien, ils sont préoccupés par leurs maths. Dans un sens, il faut les comprendre. C'est pour cette raison, qu'on essaie de les préparer au post-bac, à faire des recherches, à leurs études supérieures, à passer les entretiens. Pour le programme, on lit de temps à autre les extraits de *Candide* quoique *Candide* c'est beau c'est riche mais c'est malheureux, il faudrait revoir cette notion d'œuvre. Il faut revenir non pas à l'ancienne méthode, mais l'enseignement de la grammaire, l'orthographe etc ...doit avoir sa place dans le programme c'est comme cela que l'on a appris, la mémorisation aussi. Les méthodes traditionnelles s'avèrent importantes. C'est malheureux, mais c'est comme cela que nous avons appris. C'est la raison pour laquelle ils n'ont pas de bagage, ils n'arrivent pas à s'exprimer. Ils ne sont pas bêtes mais ont du mal à s'exprimer même en arabe. Ils n'ont juste que le dialecte et c'est grave parce qu'ils ne lisent pas. Ils ne sont pas motivés et en plus ils n'ont pas de leçon de grammaire et on les fait passer. J'ai des élèves qui n'écrivent rien en production écrite.
 - Enq : Et à votre avis, il faut revenir au manuel scolaire ?
 - Inf : Tout à fait, je comprends les concepteurs de cette réforme. L'élève quand il est au lycée, il est censé avoir un bagage. Or, quand il arrive, il n'a pas de bagage. Il est complètement vide et nous on n'a pas une baguette magique on fait avec, c'est la raison pour laquelle sur le plan national, les notes du bac 1 sont catastrophiques à cause du français parce qu'il y a un coefficient 4 pour les scientifiques et même pour les BIOF parce que le niveau des BIOF a tendance à régresser c'est plus comme avant.
 - Enq : En quelle année, cette expérience a commencé (BIOF) ?
 - Inf : Il y a à peu près quatre ans. Donc d'année en année on régresse, les résultats sont généralement décevants. C'est pour cette raison qu'on trouve des moyennes avec des quatre et des cinq en moyenne générale. Pour eux *La boîte à merveilles* ... ils ne lisent pas, pas de bagage, ils n'ont aucune notion sur les notions de temps, de concordance, d'accord, ils n'ont jamais maîtrisé ça, c'est pour cela que les notes sont catastrophiques
 - Enq : Pour ce qui du projet pédagogique, est-ce qu'il vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler les leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
 - Inf : Projet pédagogique c'est presque impossible parce que des fois avec la contrainte temps et les besoins de l'élève, si on s'amuse à faire le projet on n'entamera jamais le programme, il faut revenir aux exercices à trous, construire une phrase, revenir sur le genre, la majuscule, ça prendrait des mois et des mois et

- donc le projet pédagogique devrait se faire avec des gens qui ont un bagage, le niveau souhaité, mais malheureusement ils ne l'ont pas.
- Enq : Si je vous demande votre avis sur l'approche par compétences, est-ce que c'est une approche que vous adoptez et est-ce que vous pensez que la littérature permet d'acquérir des compétences ?
 - Inf : Bein oui, mais il faut résoudre le mal à sa source, c'est le primaire, nous on reçoit des éneumènes qui écrivent tout sauf du français, comment parler de compétences. On fait avec ; on essaie de colmater, de patauger. L'exemple que tu as vu tout à l'heure, ils sont adorables, mais les autres c'est incroyable. Même quand j'accorde une seconde chance aux élèves, ils n'écrivent rien. Les élèves n'ont pas de bagage, alors comment parler de compétences, il faut revoir les méthodes au primaire. Sur les papiers et autre, on doit faire ceci, mais dans la réalité on ne fait rien. C'est nous qui payons les pots cassés.
 - Enq : Je passe à la question des pratiques d'enseignement de la littérature.
 - Inf : Encore ! Oui je vous comprends.
 - Enq : Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
 - Inf : Je suis sûr que la réponse serait la même quelle que soit l'approche, c'est le prof qui fait tout. L'élève est là mais sa tête est ailleurs, même quand tu fais lire le passage, ils ne répondent pas aux questions. Tu es censé lire, faire lire, répondre et quand tu veux faire la trace écrite.
 - Enq : Comment ça se passe en général ?
 - Inf : On essaie de dégager les grands axes de lecture et on essaie de les travailler après une première lecture et le style et autre, et une petite synthèse mais tout cela c'est au prof de le faire sauf si tu leur demandes de répondre à des questions à la maison, mais ils ne font pas un travail personnel, soit ils te recopient ça de google, ça ne donne rien. C'est ça le grand problème.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pour terminer avec vous l'entretien, je voudrais vous interroger sur votre rapport à la lecture, pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?
- Inf : J'aime lire surtout la presse, il y a longtemps que je n'ai pas lu des romans et j'ai aussi beaucoup écrit dans des journaux, j'écrivais pour le plaisir, j'ai écrit pendant une dizaine d'années dans le journal *La libération*, donc je lis un peu de tout et personnellement la lecture c'est la nourriture de l'âme ; c'est grâce à la lecture que l'on peut s'épanouir et aller de l'avant et c'est ce que je recommande aux élèves. C'est-à-dire si on ne lit pas, on ne peut pas avancer. Elle est importante. C'est la raison pour laquelle ils ne lisent pas leurs œuvres, les choses seraient nettement meilleures que maintenant.

- Enq : Et est-ce que vous conseillerez à vos élèves de lire la littérature ?
- Inf : N'importe quoi, il faut d'abord qu'ils aient l'habitude de lire pour lire la littérature. Cette tendance de la littérature peut venir d'elle-même parce que la littérature, ça a un charme mais il faut d'abord les habituer à lire il faut que ce soit dès le jeune âge. C'est une habitude.

B/ Plan didactique

- Enq : Je vais revenir sur un point que vous avez évoqué tout à l'heure par rapport aux œuvres, je ne veux pas être redondante, mais c'est une question par rapport aux œuvres qu'ils aiment mais de façon générale, quelles sont les œuvres au programme qu'ils apprécient le plus ou désaffectonnent ? Une idée sur les titres ?
- Inf : Ils aiment *La boîte à merveilles*, *La ficelle* pour le tronc commun et ils rejettent les autres pour une question de vocabulaire parce qu'ils ne comprennent pas. *Le dernier jour d'un condamné* est compliqué et en plus ils sont pas habitués à lire les gros pavés, toute cette quantité. Quand ça dépasse vingt pages, ils se sentent un petit peu perdus.
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès des élèves sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?
- Inf : Oui, il y en a qui lisent et je parle des BIOF qui ont cette culture de la lecture depuis leur enfance, il y a une élève qui dévore tout ce qui est psychologie, y en a qui lisent des romans policiers. Il y a des mordus d'Agatha Christie, ils lisent beaucoup la raison pour laquelle ils participent activement en classe.
- Enq : Pour pallier ce genre de problème, c'est-à-dire les difficultés que rencontrent les élèves vis-à-vis de la littérature, quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : Il faut que ce soit des textes de vulgarisation scientifiques pour les scientifiques et plus au moins littéraires pour les autres et un manuel scolaire parce qu'autrefois il y avait des œuvres en plus des manuels scolaires. Il y avait ce qu'on appelle la lecture suivie. Il y avait des extraits d'*Antigone* dans les manuels scolaires. La lecture suivie qu'on fait chez soi et qu'on reprenait en classe. Les élèves lisent certains extraits des œuvres et des fois quand c'est pas très long on pouvait lire l'œuvre intégrale. A l'époque il y avait, *Aladin et la lampe merveilleuse*, il y avait *Le fils du pauvre* de Mouloud Feraoun, mais il y avait à côté un manuel scolaire qui était le support de base et il y avait de vraies leçons de grammaire comme la concordance de temps, l'orthographe, les homonymes, maintenant on a plus le temps de faire ça.
- Enq : Si jamais vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Je ne propose aucun texte parce qu'on n'a pas le temps. Il faut qu'ils aient cette culture de la lecture sans qu'on leur demande. On a quatre heures par semaine et c'est pratiquement impossible, parce que j'ai la production écrite et les leçons des TEC qu'on appelait langue donc on met l'accent sur la communication ce qui est bidon et la lecture. Si on lit cinq extraits par œuvre, c'est déjà pas mal et il y a

des élèves qui se contentent de ces cinq extraits. C'est malheureux, mais c'est comme ça.

- Enq : Je pense que c'est tout pour cet entretien. Je vous remercie pour cet échange.

Informateur 3

Profil de l'enquêté

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : Diplôme de l'ENS
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : J'exerce depuis bientôt 25ans
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : Oui. Les élèves du lycée public ont moins de moyens que les élèves du privé. En effet, les élèves de l'établissement privé bénéficient de plus d'heures de cours de langue et sont suivis par leurs parents.
- Enq : Quels sont les niveaux que vous enseignez ?
- Inf : Les trois niveaux du lycée.

Représentations de la littérature

- Enq : Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Inf : La littérature est une nécessité pour les esprits des jeunes. Ses finalités sont : augmenter la capacité d'analyse et avoir un esprit critique.

Représentations de la littérature enseignée :

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ?
- Inf : Les œuvres du programme au lycée sont intéressantes à plus d'un niveau : Elles ont toujours pour objectif de pousser les adolescents à percevoir la vie sous différentes perspectives.
- Enq : Quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées au niveau des élèves et qui suscitent leur intérêt ?
- Inf : Les nouvelles fantastiques parce qu'elles stimulent l'attention et la recherche du vrai.
- Enq : Que pensez-vous de la généralisation des œuvres ?
- Inf : Elle permet plus de transparence et de justice quant à l'évaluation des élèves.
- Enq : Est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler les leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
- Inf : Oui.
- Enq : Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi ils sont importants ?
- Inf : Je recours à des manuels d'analyse comme ceux proposés par l'édition Bréal.

- Enq : Aimeriez-vous travailler avec un manuel scolaire avec les élèves ou vous voulez vous en passer ? Quel est son intérêt pour les élèves ?
- Inf : Un manuel garantirait plus de diversité au niveau des textes.
- Enq : Que pensez-vous de l'APC ? Quelles sont les compétences que la littérature peut faire acquérir aux élèves ?
- Inf : Réfléchir dans le bon sens.
- Enq : Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
- Inf : La lecture méthodique. Les élèves cernent mieux les enjeux du texte.
- Enq : En connaissez-vous d'autres à part la lecture sélective, analytique... ?
- Inf : La lecture sélective me semble la plus adéquate aux besoins de mes élèves.
- Enq : Pourriez-vous me décrire une séance-type de lecture, son déroulement ?
- Inf : Une séance où il y aurait plus de doigts levés que de questions posées.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon cours de français ?
- Inf : Un cours qui planterait la volonté d'apprendre dans l'esprit de l'élève.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour susciter l'intérêt des élèves ?
- Inf : Un enseignant passionné.
- Enq : Quelles sont les finalités de l'enseignement de la littérature ?
- Inf : L'épanouissement et la compréhension de ce qui nous entoure.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?
- Inf : Je ne lis plus comme avant mais disons qu'à chaque fois que je m'ennuie, j'ouvre un bouquin. Sur mon canapé en tenant une tasse de thé entre mes mains.
- Enq : Pourriez-vous me parler d'un coup de cœur ?
- Inf : François Rabelais a été une révélation pour moi.
- Enq : Suivez-vous l'actualité littéraire ? Connaissez-vous des auteurs contemporains ?
- Inf : Je m'intéresse à l'écriture féminine ; Sahar DELIJANI et Leila SLIMANI ont été des coups de cœur pour moi cette année.

B/ Plan didactique

- Enq : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en cours de français ?
- Inf : Des difficultés au niveau de la langue.
- Enq : Quelles sont les œuvres au programme qu'ils apprécient le plus ou désaffectonnent ?
- Inf : Le conte philosophique est ce qui plaît aux bacheliers.
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès d'eux sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?

- Inf : Assez souvent.
- Enq : Quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : Le sujet traité dans le texte et le style de l'auteur.
- Enq : Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Des textes qui se rapportent aux aventures. Pour comprendre la liberté et la responsabilité font un.

Informateur 4

Profil de l'enquête

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : J'ai une Licence fondamentale en langue et littérature françaises, et un Master spécialisé en didactique du français.
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : Depuis cinq ans environ.
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Enq : J'enseigne dans des lycées privés. Quant aux différences, je dirais *a priori* au niveau des infrastructures et des équipements.
- Inf : Quels sont les niveaux que vous enseignez ?
- Enq : Les filières dites « internationales » au lycée (option 'français'), tronc commun et deuxième année du baccalauréat.

Représentations de la littérature

- Enq : Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Inf : Toute œuvre humaine aspirant à la poéticité est de la littérature. C'est l'expression immédiate de l'intelligence humaine, orchestrée par des préoccupations personnelles, historiques ou culturelles, esthétiques voire épistémologiques. Sa quintessence recèle ses finalités, lesquelles sont partagées, à mon sens, avec celles du théâtre, nommément de la tragédie classique : la purgation des passions. Toute forme manuscrite, poétique, car littéraire, émane par conséquent d'un engagement, d'un moi sublimé à l'égard d'une société souffrante.

Représentations de la littérature enseignée :

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ?
- Inf : Ce sont des œuvres littéraires qui intéressent peu les élèves d'aujourd'hui.
- Enq : Quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées au niveau des élèves et qui suscitent leur intérêt ?
- Enq : Je parlais plus haut de la purgation passion. C'est ce qui manque aujourd'hui, me semble-t-il. C'est-à-dire des œuvres permettant aux élèves-adolescents de se reconnaître dans un personnage de l'histoire. Cela leur permettra de créer des liens,

- affectifs puis cognitifs, avec l'œuvre, de se livrer au questionnement, et d'apprécier ou de critiquer. Tel est ce qu'il faut à mon avis.
- Enq : Que pensez-vous de la généralisation des œuvres ?
 - Inf : Une aberration, qui fait que l'on maintienne les mêmes œuvres depuis l'orée du vingt-et-unième siècle, pour plus de quinze ans environ, sans ouverture ni effort de changement. C'est énorme et scandaleux (même les chats de rue savent désormais par cœur de quoi elles parlent).
 - Enq : Est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
 - Inf : Personnellement, je pense que le projet pédagogique doit être désacralisé, en ce sens que la réalité effective de la classe importe plus, et est indomptable. C'est un outil, pas une obligation. J'avance donc au rythme des élèves, c'est ce qui m'importe, et me défais ainsi des contraintes de « gestion scolaire ».
 - Enq : Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi ils sont importants ?
 - Inf : Oui, car les profils d'analyse m'aident à structurer mon intervention didactique.
 - Enq : Aimerez-vous travailler avec un manuel scolaire avec les élèves ou vous voulez vous en passer ? Quel est son intérêt pour les élèves ?
 - Inf : Je préfère avancer en classe par « objet d'enseignement ».
 - Enq : Que pensez-vous de l'APC ? Quelles sont les compétences que la littérature peut faire acquérir aux élèves ?
 - Inf : Ce qui m'agace dans la dite APC, c'est la technicité outrée qui fait disparaître une sorte de « spiritualité esthétique » que respire un texte littéraire. Du côté de l'élève, on lui apprend à être « technicien de textes » en passant à côté de la littérarité. C'est dommage, car on essaie de tout décliner en termes de « compétences ». Cela peut bien marcher dans les formations professionnelles, ou scientifiques, mais pas littéraires. La littérature serait, à mon sens, cette belle princesse, d'une magnificence inégalable, qui veut se défaire des chaînes des codes pour vivre l'amour du contact sans *a priori*.
 - Enq : Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
 - Inf : J'opte souvent pour une lecture analytique, qui me permet d'atteindre mes objectifs de lecture littéraire.
 - Enq : En connaissez-vous d'autres à part la lecture sélective, analytique... ?
 - Inf : Oui, syllabique, globale... Cela dépend du niveau scolaire et des objectifs d'apprentissage.
 - Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon cours de français ?
 - Inf : Un « bon » cours de français est un cours vivant, qui permet aux élèves, comme aux enseignants, de voyager ensemble vers un univers esthétique et socio-culturel différent du nôtre.

- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour susciter l'intérêt des élèves ?
- Inf : Quelqu'un qui maîtrise sa discipline fondamentale, sa langue, qui ne parle qu'en français avec ses élèves, en classe et hors classe. Il serait, aux yeux de ceux-ci, l'ambassadeur d'une langue, une référence.
- Enq : Quelles sont les finalités de l'enseignement de la littérature ?
- Inf : Donner goût à la lecture savante, et initier à la notion du *Beau universel*.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?
- Inf : Je lis comme je respire, et j'écris parce que je lis. Je lis tout, et ne porte aucun jugement de valeur à l'égard d'un texte. D'abord, je lis et subséquemment je juge.
- Enq : Pourriez-vous me parler d'un coup de cœur ?
- Inf : Sans scrupule aucun, je dis *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. L'œuvre est sublime, le texte est poignant. Au-dessus de tout, le lien affectif, et romanesque, qui lie Emma et Flaubert est pour moi exceptionnel (Emma c'est moi...).
- Enq : Suivez-vous l'actualité littéraire ? Connaissez-vous des auteurs contemporains ?
- Inf : Évidemment, j'en cite : Philippe Sollers, Éric-Emmanuel Schmitt, François Cheng, Michel Onfray...

B/ Plan didactique

- Enq : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en cours de français ?
- Inf : Les difficultés d'ordre linguistique viennent en premier lieu, que ce soit à l'écrit ou à l'oral.
- Enq : Quelles sont les œuvres au programme qu'ils apprécient le plus ou désaffectonnent ?
- Inf : Ils se désaffectonnent de l'ancien, et préfèrent le moderne ou le contemporain. En partie, ils ont raison. Ils aiment ce qui leur parle, ce qui les touche.
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès d'eux sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?
- Inf : Oui, c'est important. Cela leur permet d'explorer de nouveaux horizons, et, en même temps, de parler d'autres choses.
- Enq : Quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : Je pense qu'il revient à l'enseignant de choisir son corpus d'œuvres intégrales ou d'extraits, selon les goûts, selon les régions (on ne peut pas parler de désert alors qu'on est en pleine montagne) et selon l'intérêt didactique. Dans ce cas, les concepteurs de programmes devraient se limiter à la définition des d'objets d'enseignement.

- Enq : Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Généralement, ils refusent d'en avoir. Bien sûr, les passionnés mis à part, quoique peu nombreux. À ceux-ci je propose les incontournables de la littérature française, attendu que le désir de lire est là.

Informateur 5

Profil de l'enquête

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : J'ai eu une licence en littérature française et après j'ai fait une année de l'ENS, une année de formation.
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : J'exerce depuis 29 ans.
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : J'ai enseigné une année, c'était une expérience, mais je ne vais pas refaire, c'est-à-dire je croyais que les établissements privés, c'est-à-dire les élèves étaient doués, disciplinés motivés mais je remarquais que c'est non, ils ne sont pas motivés, ils croient que le prof est là, à leur disposition, ils le paient ils ont le droit de tout faire surtout avec le français, ils croient qu'ils détiennent cette matière, c'est-à-dire ils détiennent le savoir et donc ça y est ils assistent, ils ont toujours envie de communiquer, discuter, présenter donc là j'ai pas aimé. Je préfère enseigner au public. Au public, le niveau est très bas mais au moins les élèves sont motivés, peut-être intéressés quand les profs les intéressent.
- Enq : Donc c'est ça la différence entre le privé et le public ?
- Inf : Peut-être dans les matières scientifiques ils sont plus motivés et peut être les heures supplémentaires qu'ils reçoivent à la fin de l'année en cours de français et donc là ça les démotive et la deuxième chose c'est-à-dire les œuvres au programme, ils les ont cette année, l'année prochaine, l'année d'après, ils en ont vraiment marre, ils commencent à les détester.
- Enq : Ça on aura l'occasion d'en discuter d'ailleurs.
- Enq : Quels sont les niveaux madame que vous enseignez ?
- Inf : Dans mon parcours, j'ai enseigné tous les niveaux. Cette année c'est le tronc commun lettres, et la deuxième année sciences maths, et la deuxième année sciences humaines.

Représentations de la littérature

- Enq : Passons maintenant à la question de la littérature. Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Enq : La littérature pour moi est un moyen de communication à travers lequel on fait passer une culture, une tradition, une langue, peut-être aussi c'est une occasion de critiquer la société, c'est une manière aussi de zoomer sur la société donc là c'est

ça la littérature et c'est une manière bien sûr de la transmettre d'une génération à une génération. Elle laisse toujours des empreintes c'est ça la littérature pour moi c'est une culture on peut l'appeler aussi culture.

Représentations de la littérature enseignée :

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ?
- Inf : En ce qui concerne le tronc commun, ils sont adaptables pour quelques niveaux, surtout les scientifiques. Pour les littéraires, c'est non pour la première année je trouve que *Le dernier jour d'un condamné* il dépasse le niveau des élèves littéraires pour la deuxième année, je trouve que *Le Père Goriot* est une œuvre à ne pas donner aux élèves surtout que ce sont scientifiques ils vont passer à la fin de l'année un examen ils sont surchargés de matières scientifiques on leur donne *Le Père Goriot* qu'est-ce qu'ils vont en faire alors qu'ils sont scientifiques ? Moi si j'étais à la place du ministère c'est-à-dire des gens qui dirigent le ministère, je ferais un manuel pour les scientifiques où il y a des textes scientifiques où il y aurait des textes divers pour les SVT, Sc maths parce que les élèves scientifiques ont besoin de termes scientifiques et non pas de littérature. Une fois qu'ils ont le BAC qu'est-ce qu'ils vont faire avec cette littérature ? Qu'est-ce qu'ils vont faire avec bien entendu l'analyse littéraire ? ça ne les intéresse pas nullement, pourquoi ils sont démotivés ? Je préfère qu'ils aient un manuel où il y aurait des textes scientifiques divers. Et les littéraires ne sont pas aujourd'hui de vrais littéraires. C'est une décharge publique. Ce sont tous les élèves qui n'ont pas eu de moyenne en neuvième année qui atterrissent dans la branche littéraire à part un élève dans une classe et je le dis et je le confirme. Ça peut être un élève pas terrible mais moyen. Les autres sont au stade du déchiffrage. Etudier des œuvres littéraires alors qu'ils ne savent même pas la prononciation, ça veut dire « j » devant « e » ils la prononcent « que »
- Enq : Je reviens à la question des œuvres littéraires, vous avez dit tout à l'heure que les œuvres ne sont pas vraiment intéressantes, il y a en fait des œuvres qui sont difficiles à proposer aux élèves étant donné que leur niveau linguistique est très bas, mais à votre avis, quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées plus ou moins au niveau des élèves et qui suscitent leur intérêt ?
- Inf : *La boîte à merveilles* on peut l'adapter aux élèves, *Antigone* oui, *Aux Champs* oui, les nouvelles oui, *Il était une fois un vieux couple heureux* ok, *Candide* non, les élèves ne savent même pas lire c'est-à-dire quand ont fait de statistiques sur les bons éléments ou les bonnes classes Sc Maths, Sc Phy, le reste qu'est-ce qu'ils vont faire avec *Candide* ? Moi j'essaie de les motiver en leur disant vous savez *Il était une fois un vieux couple heureux*, c'est une œuvre qui retrace le Maroc des années 40, c'est-à-dire la colonisation, ça veut dire vous allez connaître qu'est-ce qu'ils répondent ? On le sait déjà parce qu'on l'a eu dans *La boîte à merveilles*.
- Enq : Toujours par rapport aux œuvres, que pensez-vous de la généralisation des œuvres ?

- Inf : Moi je suis contre parce que les élèves 1% qui lit l'objectif de l'instauration des œuvres est encouragé à lire alors que les élèves ne lisent pas, ils lisent les résumés et ils se contentent du questionnaire en classe de compréhension. Ils ont un régional mais ils ne lisent pas. Le résumé et le questionnaire sont largement suffisants. L'objectif n'est jamais atteint qui ont instauré les œuvres pour lire, la lecture est un plaisir, ce n'est pas une obligation. Impossible de lire par obligation, il faut choisir des thèmes qu'ils aiment, ils adorent des œuvres romantiques où il y a la passion, l'amour.
- Enq : Est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
- Inf : Bien sûr, au début je fais un test diagnostic pour connaître le niveau des élèves je me confronte à un niveau très bas je fais un projet pour l'adapter aux élèves. Ex : TC (tronc commun) lettres que j'ai cette année. Du moment que les élèves sont archinuls au stade du déchiffrage, le projet que j'établis au début de l'année c'est d'abord que les élèves à la fin de l'année arrivent à lire un texte convenablement, qu'ils connaissent la conjugaison, rédiger 3 ou 4 lignes à la fin de l'année. Donc quand ils rédigent, j'ai réussi mon projet. On a beau avoir des œuvres au programme, mais ne croyez pas qu'on les étudie comme le ministère a envie qu'on les étudie. La nouvelle *Aux Champs* je la travaille différemment avec les scientifiques. Avec les littéraires, on écrit 2 lignes sur le tableau, on essaie de comprendre de quoi s'agit-il, mais pour demander aux élèves de faire tout le travail consistant à lire intégralement, faire la fiche de lecture.
- Enq : Donc si j'ai bien compris, vous vous contentez du niveau de compréhension avec les élèves vous leur posez des questions et puis vous cherchez à avoir des réponses.
- Inf : Et on fait des cours de langue, écrire un petit texte en désordre, un texte à trous et je leur donne des mots pour remplir des mots, vous savez notre niveau de français a diminué avec les élèves au début de notre carrière, notre niveau était bien. Maintenant j'ai honte de moi c'est le 1 quart de ce que j'avais, j'essaie de lire à part pour que mon niveau ne baisse pas parce qu'en classe je parle arabe, je cherche des mots pour leur faire comprendre quelque chose.
- Enq : Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi ils sont importants ?
- Inf : Non le profil il m'aide un peu, rien que pour le choix des textes. C'est un guide, une orientation, les questions non je pose les questions selon mes objectifs.
- Enq : Je reviens sur une question que vous avez évoquée tout à l'heure et qui se rapporte au manuel scolaire, Aimerez-vous travailler avec un manuel scolaire avec les élèves ou vous voulez vous en passer ? Quel est son intérêt pour les élèves ?
- Inf : Je préfère le manuel parce que dans mes premières années j'ai travaillé avec le manuel et c'était plus intéressant, la raison c'est qu'il y a un texte différent, une motivation différente et les élèves ne sont ça veut dire comment je vais dire, ils ne sont pas ennuyés, ils n'ont pas les idées dispersées, ils se concentrent sur le texte.

Quand on leur donne une œuvre on leur pose une question sur un texte, ils vont la chercher ailleurs. Ils n'arrivent pas à comprendre que le fait de poser une question en ce qui concerne un texte, c'est une question sur le texte. Ils répondent à travers l'œuvre soit avant soit après. Et ça va être des textes divers, chaque fois qui est l'auteur ils auront l'occasion de connaître d'autres auteurs. Quand on a des textes divers ça leur permet au moins de quand on leur pose la question allez-y relevez la source, donnez-moi le titre, au moins les élèves qui s'intéressent connaîtront d'autres œuvres et bien sûr des BD, des images, une diversité de supports pas se concentrer uniquement sur une œuvre pendant 3 mois. Le manuel est un éventail de textes, des images, la BD ils ne la connaissent pas. Avec le manuel, 2 pages de BD, c'est intéressant, un spot publicitaire.

- Enq : Une dernière question par rapport aux représentations de la littérature, comme vous le savez la nouvelle réforme stipule que l'on doit enseigner selon l'APC, que pensez-vous de l'APC ? Quelles sont les compétences que la littérature peut faire acquérir aux élèves ?
- Inf : Je vais mentir si je vous dirai que je travaille avec l'APC, ça veut dire dans les apparences on travaille par compétences mais quand on est sur le terrain on oublie complètement sur la fiche pédagogique, il y a la compétence mais ça reste une trace écrite. Une fois en classe, on est confrontés à une réalité chaque jour plus affreuse que d'autres. A part les SC Maths, ils te disent qu'est-ce qu'on va faire avec cette littérature.
- Enq : Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
- Inf : La majorité du temps, pour les littéraires c'est l'approche linéaire parce qu'elle facilite la compréhension du texte, parce que si je fais l'approche globale, les élèves seront dans le flou, ils ne savent même pas ce qu'ils font. D'une manière linéaire, ils apprennent quelque chose. Avec la globale, on tourne autour.
- Enq : Dans chaque séance, vous avez recours à la méthode linéaire, est-ce que vous n'avez pas recours à la lecture méthodique ? Comment ça se passe au juste ?
- Inf. : La lecture méthodique non sinon je vais mentir. Sur la fiche pédagogique, elle est là mais sur le terrain non à part PC et SC Maths avec des axes de lecture mais les littéraires sont très faibles. Il y a 4 ans ou 5 ans on le faisait encore, pour les 1^{ères} années on le fait vu l'examen, mais les littéraires on essaie de faire avec. Chaque fois qu'il y a un texte, on relève qui parle les indices de l'énonciation, quels sont les personnages, de quoi ils parlent. Les élèves confondent entre les personnages qui parlent et ceux qui participent au déroulement du récit.
- Enq : En connaissez-vous d'autres à part la lecture sélective, analytique... ?
- Inf : Je n'ai pas cherché à les connaître parce que ça ne va pas m'apporter grand-chose, parce qu'il n'y a pas d'élèves avec qui je vais travailler ça. Et tous les profs sont pareils, ils ont ras le bol. Au début, on essayait de lire, de voir mais une année après une autre le niveau baisse déjà ce qu'on connaît on l'a perdu. Quand on a de bons éléments, on va être épatés quand on fait de la communication.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon cours de français ?

- Inf : Un bon cours c'est quand il y a une motivation des élèves traduite par une interaction profs-élèves qui doit être *euh* comme conséquence, fruit, une trace écrite par les élèves. Les élèves quand ils sont motivés, ils sont disciplinés. Il y a de bonnes phrases et qui vont être couronnées par une trace écrite par les élèves.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour susciter l'intérêt des élèves ?
- Inf : C'est un prof qui doit aimer ses élèves quel que soit leur niveau parce que parfois les élèves sont victimes du système éducatif. Peu importe le niveau des élèves, j'ai un objectif. Aider les élèves à s'améliorer passer de 2 à 5 par exemple. Une fois, le prof aime les élèves. Ils vont rentrer en prison, ils seront pas timides à poser des questions, ils seront pas ridiculisés. Les élèves doivent se sentir qu'ils sont protégés par le prof même s'ils commettent des erreurs. Même si le niveau de mes élèves est très bas, ils me disent en arabe « vous nous avez réconciliés avec le français ». Mon objectif c'est de faire aimer les élèves la matière. Les élèves sont victimes de l'école de la réussite. Les élèves n'ont jamais étudié le français. Et si j'étais ministre je reviendrais aux compétences essentielles. Au primaire, il faut lire et calculer et revenir au cahier.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? quand ? comment ? pourquoi ? où ?
- Inf : Je lis Laurent Gounelle et Paolo Coelho : *Un homme qui voulait être heureux*

B/ Plan didactique

- Enq : Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Je travaille sur des textes scientifiques.

Informateur 6

Profil de l'enquête

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : J'ai un master en didactique du français de la FSE de Rabat et une formation professionnelle au CRMEF
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : Depuis 4 ans.
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : Non, j'enseigne au public.
- Enq : Quels sont les niveaux que vous enseignez ?

- Inf : Au cours des 3 dernières années j'ai enseigné tous les niveaux, cette année j'ai deux niveaux le Tronc commun et la 2^{ème} année baccalauréat.

Représentations de la littérature

- Enq : Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Inf : Difficile de la définir, mais on peut dire que c'est toute production écrite fictionnelle qui nous permet de voyager vers d'autres mondes. Ses finalités sont, à mon avis, l'installation d'un environnement de découverte de l'autre, de soi, de notre différence et de celle de l'autre et de l'acceptation de cette dernière, ce qui permettrait d'avoir un environnement sain et humain pour chaque génération.

Représentations de la littérature enseignée

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ?
- Inf : Quelques œuvres sont intéressantes comme *Antigone* et *Le dernier jour d'un condamné* pour le reste je pense ça les démotive.
- Enq : Quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées au niveau des élèves et qui suscitent leur intérêt ?
- Inf : Je pense que c'est le niveau des élèves qui n'est pas adapté aux œuvres programmées, des élèves qui trouvent de la difficulté à lire un texte à différencier le nom du verbe ne peuvent même pas étudier les histoires qu'on programmerait pour des élèves du primaire, mais pour répondre à votre question je dis *La Ficelle* de Guy de Maupassant et *La Boîte à merveilles* de Sefrioui
- Enq : Que pensez-vous de la généralisation des œuvres ?
- Inf : Je trouve qu'il faut programmer des œuvres en fonction de la filière choisie par chaque catégorie d'élève. Par exemple des élèves scientifiques seront plus motivés à lire des romans qui sont proches de leur filière comme la science-fiction ou les romans policiers contrairement à des élèves littéraires qui seraient plus portés par la qualité des idées, le style de l'auteur.
- Enq : Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi ils sont importants ?
- Inf : Non je me base sur ma propre connaissance en littérature française pour étudier un passage.
- Enq : Aimerez-vous travailler avec un manuel scolaire avec les élèves ou vous voulez vous en passer ? Quel est son intérêt pour les élèves ?
- Inf : Je préfère travailler avec des œuvres, elles me donnent plus de liberté surtout pour le choix des passages à étudier qui doivent répondre aux attentes des élèves et les motiver.
- Enq : Que pensez-vous de l'APC ? Quelles sont les compétences que la littérature peut faire acquérir aux élèves ?
- Inf : C'est une approche qui fait de l'élève le centre de l'apprentissage et lui permet d'acquérir des compétences lors de sa formation en classe. La littérature peut faire acquérir à l'élève des compétences langagières, rédactionnelles et l'aider également à développer son imagination et son esprit critique.

- Enq : Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
- Inf : La lecture méthodique.
- Enq : En connaissez-vous d'autres à part la lecture sélective, analytique... ?
- Inf : La lecture cursive.
- Enq : Pourriez-vous me décrire une séance-type de lecture, son déroulement ?
- Inf : On commence d'abord par une lecture vocale avec explication des mots difficiles, des questions de compréhension générale du texte puis des questions pour orienter l'élève vers l'axe de lecture à étudier, après l'étude de ce dernier c'est à l'élève de formuler une synthèse avant de passer à l'axe suivant.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon cours de français ?
- Inf : Un cours où les élèves à la fin de la séance ont appris quelques nouveaux mots, et surtout de nouvelles idées.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour susciter l'intérêt des élèves ?
- Inf : Avoir une vaste connaissance de la langue, la littérature et la civilisation françaises ainsi sa leçon serait toujours l'occasion d'offrir un plus aux élèves et non se limiter aux programmes scolaires.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?
- Inf : Je n'ai pas un temps précis pour la lecture, je lis presque tout le temps le livre c'est mon fidèle compagnon.
- Enq : Pourriez-vous me parler d'un coup de cœur ?
- Inf : *Ainsi parlait Zarathoustra* et le livre qui m'a poussé à réfléchir à la situation de l'homme dans ce monde et à ce qu'il peut faire pour s'auto-dépasser, être un surhomme s'il s'arme de la volonté.
- Enq : Suivez-vous l'actualité littéraire ? Connaissiez-vous des auteurs contemporains ?
- Inf : Oui, Amin Maalouf, Le Clézio, Musso, Eric-Emanuel Schmitt...

B/ Plan didactique

- Enq : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en cours de français ?
- Inf : Les élèves ont un vocabulaire insuffisant, du coup des fois le message ne passe pas.
- Enq : Quelles sont les œuvres au programme qu'ils apprécient le plus ou désaffectonnent ?
- Inf : Ils apprécient *Candide* ou l'optimisme et la ficelle. Ils n'aiment pas *La boîte à merveilles* et il était une fois un vieux couple heureux.
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès d'eux sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?

- Inf : Souvent et je partage avec eux mes livres ou je leur propose des lectures à faire.
- Enq : Quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : Je me baserais sur le niveau des élèves pour proposer des textes qui vont les aider à s'améliorer en français.
- Enq : Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Je leur propose des textes avec un français simple, de petites histoires qu'ils arriveraient à comprendre et à apprécier pour leur donner envie de lire plus.

Informateur 7

Profil de l'enquête

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : Diplôme d'agrégation.
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : J'exerce depuis cinq ans.
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : J'ai déjà eu une expérience au privé ; Les élèves y sont attachés aux notes plus que ceux du public.
- Enq : Quels sont les niveaux que vous enseignez ?
- Inf : De 2013 à 2015, j'ai enseigné les trois niveaux du lycée. Aujourd'hui, j'enseigne les étudiants de la 2^{ème} année aux classes préparatoires aux grandes écoles.

Représentations de la littérature :

- Enq : Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Inf : La littérature est l'art qui permet l'élucidation des faces cachées de l'homme. Son origine est donc ontologique.

Représentations de la littérature enseignée :

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ?
- Inf : Les œuvres du programme au lycée sont importantes tant elles apprennent à réfléchir (*Le Dernier Jour d'un condamné* Hugo), à créer son propre bonheur (*La Boîte à Merveilles*) et à assumer ses responsabilités (*Antigone*).
- Enq : Quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées au niveau des élèves et qui suscitent leur intérêt ?
- Inf : Les nouvelles fantastiques attirent plus les élèves que les autres œuvres.
- Enq : Que pensez-vous de la généralisation des œuvres ?
- Inf : Une bonne idée mais demeure pauvre tant ces œuvres semblent vouloir produire des générations ayant la même, pauvre, culture littéraire.

- Enq : Est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
- Inf : Pas souvent, certains cours sont reconduits du collège.
- Enq : Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi ils sont importants ?
- Inf : Non. Je préfère procéder par des exposés.
- Enq : Aimerez-vous travailler avec un manuel scolaire avec les élèves ou vous voulez vous en passer ? Quel est son intérêt pour les élèves ?
- Inf : Un manuel permettrait plus de diversité au niveau des textes littéraires. Cela aurait le mérite de capter l'attention des élèves qui, disons-le, n'ont pas toujours les mêmes intérêts littéraires.
- Enq : Que pensez-vous de l'APC ? Quelles sont les compétences que la littérature peut faire acquérir aux élèves ?
- Inf : Appréhender le monde avec plus d'ouverture.
- Enq : Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
- Inf : La lecture analytique. Les élèves relèvent les idées essentielles et qui servent aux objectifs tracés au début du cours.
- Enq : En connaissez-vous d'autres à part la lecture sélective, analytique... ?
- Inf : La lecture comparative où un autre ouvrage offrirait la possibilité d'approcher les textes de façon plus approfondie (*La Boîte à Merveilles* ferait bon ménage avec *Le Fond de la jarre* d'Abdellatif Laabi, à titre d'exemple)
- Enq : Pourriez-vous me décrire une séance-type de lecture, son déroulement ?
- Inf : Une lecture silencieuse, des questions se rapportant à la situation d'énonciation et un résumé basé sur les réponses des élèves.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon cours de français ?
- Inf : Un cours qui donnerait envie de lire.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour susciter l'intérêt des élèves ?
- Inf : Un enseignant qui a la vocation pour son métier. La plus grande qualité serait d'avoir la passion pour la langue française et la capacité de transmettre cette passion à ses élèves.
- Enq : Quelles sont les finalités de l'enseignement de la littérature ?
- Inf : Faire comprendre aux élèves que la littérature se rapporte à l'homme, ses envies, ses défauts et sa vie. Comme dirait La Fontaine, elle contribuerait à un apprentissage amusant.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?

- Inf : Mon travail m'impose la lecture de plus d'un ouvrage à la fois. Etant donné que je suis supposée préparer des thématiques annuellement. Je lis toujours assise devant mon bureau.
- Enq : Pourriez-vous me parler d'un coup de cœur ?
- Inf : La Saga du Trône de Fer de George R.R. MARTIN. Une revisite de l'histoire humaine.
- Enq : Suivez-vous l'actualité littéraire ? Connaissez-vous des auteurs contemporains ?
- Inf : Je m'intéresse aux prix Nobel et Goncourt ; Donc, oui. Laurent Gaudé, Haruki Murakami, Alae El Aswany; des merveilles!

B/ Plan didactique

- Enq : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en cours de français ?
- Inf : Les cours de grammaire leur semblent difficiles.
- Enq : Quelles sont les œuvres au programme qu'ils apprécient le plus ou désaffectonnent ?
- Inf : Les nouvelles réalistes et fantastiques est ce qu'ils aiment le plus.
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès d'eux sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?
- Inf : Toujours.
- Enq : Quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : La thématique et les préférences de cette génération.
- Enq : Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Des textes qui traitent la vie des adolescents ; John Green est l'auteur que je leur conseille le plus souvent.

Informateur 8

Profil de l'enquête

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : J'ai reçu une formation au sein du CRMEF deuxième cycle
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : C'est ma quatrième année
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : Non juste au public
- Enq : Quels sont les niveaux que vous enseignez ?
- Inf : Pour cette année j'ai deux niveaux première et deuxième BAC

Représentations de la littérature

- Enq : Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?

- Inf : Pour moi la littérature c'est reconnaître les différents écrivains et leur genre. C'est aussi le patrimoine culturel français qui renvoie aux grandes œuvres classiques qu'on a eu l'occasion de lire quand on a suivi notre formation universitaire, je trouve dommage qu'on ne propose pas beaucoup d'œuvres classiques françaises à nos élèves même si elles sont difficiles. C'est ce qu'il y a de fondamental.

Représentations de la littérature enseignée

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ?
- Inf : Les œuvres proposées au programme ne conviennent pas au niveau de la majorité des élèves
- Enq : Quelles sont les œuvres qui vous semblent les plus adaptées au niveau des élèves et qui suscitent leur intérêt ?
- Inf : Je pense qu'une œuvre moins volumineuse tels qu'un conte ou nouvelle sont plus adaptés au niveau des élèves
- Enq : Que pensez-vous de la généralisation des œuvres ?
- Inf : Contre la généralisation des œuvres, Il est préférable de laisser au professeur de choisir l'œuvre adéquate au niveau de sa classe
- Enq : Est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler les leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
- Inf : Le projet pédagogique nous force à terminer le programme de l'année sans prendre en considération le rythme des élèves voire leurs lacunes. On ne laisse pas place à l'autonomie
- Enq : Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi ils sont importants ?
- Inf : Oui pour l'activité de lecture il est nécessaire de faire une analyse du texte avant d'entamer la séance pour organiser les idées à expliquer en détails aux élèves
- Enq : Aimerez-vous travailler avec un manuel scolaire avec les élèves ou vous voulez vous en passer ? Quel est son intérêt pour les élèves ?
- Inf : Le manuel est important pour l'élève, il lui sert de guide pour pouvoir mieux suivre avec le professeur
- Enq : Que pensez-vous de l'APC (approche par compétences)? Quelles sont les compétences que la littérature peut faire acquérir aux élèves ?
- Inf : L'approche par compétences ne marche pas en classe
- Enq : Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
- Inf : Lecture méthodique reste efficace pour atteindre mes objectifs face aux élèves
- Enq : En connaissez-vous d'autres à part la lecture sélective, analytique... ?
- Inf : Non
- Enq : Pourriez-vous me décrire une séance-type de lecture, son déroulement ?
- Inf : Brève lecture/ explication de mots difficiles/ identification du texte/ situation du passage/ axe de lecture/synthèse

- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon cours de français ?
- Inf : Un bon cours de français c'est lorsqu'on simplifie pour que l'élève comprenne
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour susciter l'intérêt des élèves ?
- Inf : Un bon professeur de français est celui qui motive les élèves en classe

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?
- Inf : La pratique de lecture est la première activité de chaque séquence parce que c'est en lisant qu'on apprend à écrire
- Enq : Suivez-vous l'actualité littéraire ? Connaissez-vous des auteurs contemporains ?
- Inf : Franchement non aucun intérêt c'est dommage.

B/ Plan didactique

- Enq : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en cours de français ?
- Inf : Les difficultés c'est que les élèves ne comprennent pas ce que je dis ils veulent une traduction
- Enq : Quelles sont les œuvres au programme qu'ils apprécient le plus ou désaffectonnent ?
- Inf : Les œuvres du genre théâtral : *Le Bourgeois gentilhomme* de Molière et *Antigone* de Jean Anouilh
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès d'eux sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?
- Inf : Oui
- Enq : Quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : Le seul critère c'est le rythme de la classe
- Enq : Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Aucune proposition juste le programme

Informateur 9

Profil de l'enquêté

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : J'ai une licence fondamentale en langue et littérature françaises puis j'ai été formé à l'ENS de Casablanca.
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : Cela fait dix-sept ans que j'ai commencé à exercer.

- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : Non, je me contente de mes classes au lycée public.
- Enq : D'accord, quels sont les niveaux que vous enseignez ?
- Inf : J'ai des 1^{ère} année bac, et deux tronc communs.

Représentations de la littérature

- Enq : Je passe maintenant à la littérature. Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Inf : La littérature est un lieu d'apprentissage humain qui fédère beaucoup de connaissances sur les autres et le monde en général. Elle remplit une fonction humaniste et interculturelle aussi.

Représentations de la littérature enseignée

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ? Est-ce qu'elles sont adaptées au niveau des élèves ?
- Inf : Ces œuvres qu'on ne cesse d'enseigner chaque année comme une chanson qu'on ne cesse d'écouter sont monotones et inadaptées au niveau des élèves. J'avoue que certaines d'entre elles sont porteuses d'enjeux humains et philosophiques comme *Candide*, mais je trouve du mal à les aborder toutes avec mes élèves à part les nouvelles qui sont brèves et plus ou moins faciles à lire par les élèves. Je pense que ce ne sont pas les œuvres à incriminer en premier lieu, mais le public malheureusement.
- Enq : Dans ce sens, que pensez-vous de la généralisation des œuvres ? Est-ce que vous pensez que c'est une bonne entreprise ?
- Inf : Pour être franc, au début de ma carrière je pensais que c'était une bonne entreprise parce que j'avais un programme préétabli sur lequel je travaillais et un projet à monter. Euh ! Franchement au fil du temps, je me suis aperçu que la généralisation nous étouffe d'autant plus que les niveaux sont hétérogènes et les filières sont différentes.
- Enq : Si la généralisation ne vous semble pas une bonne entreprise, à votre avis faut-il revenir au manuel scolaire ?
- Inf : Je suis tout à fait pour, ça va nous faciliter la tâche parce qu'on est envahis par les œuvres qui ne sont plus intéressantes aux yeux des apprenants. Au moins, on pourra changer de textes, donner des exercices à l'élève, travailler sur plusieurs extraits et non pas se confiner dans une œuvre qu'on traîne pendant tout un mois voire des mois. C'est vraiment fastidieux !
- Enq : Pour ce qui est du projet pédagogique, est-ce qu'il vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
- Inf : Comme je l'ai dit, au début le projet me plaisait, maintenant ça m'étouffe, je ne me sens plus libre de faire ce que je veux d'autant plus que je n'ai pas le temps de faire un projet en bonne et due forme. Je rafistole quoi !

- Enq : Si je vous demande votre avis sur l'approche par compétences, est-ce que c'est une approche que vous adoptez et est-ce que vous pensez que la littérature permet d'acquérir des compétences ?
- Inf : A vrai dire, il n'y a pas d'approche par compétences sur le terrain, je ne comprends même pas de quoi il s'agit, je travaille selon des objectifs point barre !
- Enq : Je passe à la question des pratiques d'enseignement de la littérature. Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
- Inf : La lecture méthodique pour être conforme aux *Orientations Pédagogiques*. C'est un travail sur le sens et la forme de façon simultanée. Mais c'est moi qui fais tout le travail. Les élèves sont des consommateurs ou plutôt des téléspectateurs.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon cours de français ?
- Inf : Un bon cours de français est celui où on étudie un peu de tout, c'est-à-dire qu'on se concentre sur la grammaire, la lecture, l'écrit et l'oral à partir de plusieurs supports pas uniquement le texte littéraire.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour susciter l'intérêt des élèves ?
- Inf : C'est un professeur passionné et capable de rendre les élèves dynamiques quelles que soient les contraintes du terrain et leurs lacunes.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pour terminer avec vous l'entretien, je voudrais vous interroger sur votre rapport à la lecture, pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?
- Inf : J'aime lire des livres de pensée, ça fait longtemps que je n'ai pas lu des romans ou des œuvres tellement je sens que je suis inefficace avec mes élèves ou plutôt déçu par eux. Mais je les conseillerais toutefois de lire la littérature, je ne vais pas les décourager à le faire s'ils ont la bonne volonté de lire.

B/ Plan didactique

- Enq : Je vais revenir sur les œuvres au programme. Quelles sont celles qu'ils apprécient le plus ou désaffectonnent ? Avez-vous une idée sur les titres ?
- Inf : Ils aiment *les nouvelles et le roman de Victor Hugo*. En tout cas, ils sont attentifs quand on fait des nouvelles peut-être qu'elles les attirent par leur brièveté. A part ça, je ne vois pas qu'ils sont très motivés.
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès des élèves sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?
- Inf : Rarement, mais je remarque qu'ils aiment tout ce qui est moderne. Les œuvres classiques, elles ne les intéressent pas. Elles sont jugées caduques.
- Enq : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves au niveau de la lecture ?

- Inf : Quelle question ! Il ne m'est pas difficile de vous répondre, je dirai qu'ils souffrent de beaucoup de choses, mais essentiellement ils ont des difficultés linguistiques.
- Enq : Pour pallier les difficultés que rencontrent les élèves vis-à-vis de la littérature, quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : Je dirai que je leur proposerai une diversité de textes et des supports variés. Les critères qui vont régir mes choix sont la langue et la catégorie d'âge.
- Enq : Si jamais vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Je leur propose des textes qui traitent de phénomènes d'actualité pour enrichir leur culture générale.
- Enq : C'est tout pour cet entretien. Je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé.
- Inf : Avec plaisir et je vous souhaite un bon courage pour votre recherche.

Informateur 10

Profil de l'enquêté

- Enq : Qu'est-ce que vous avez reçu comme diplômes ou formations professionnelles pour devenir enseignant de français ?
- Inf : Je n'ai pas reçu de diplômes universitaires, mais j'ai suivi une formation à l'ENS de Meknès dans le cadre du cycle de l'agrégation après deux années de Classes Préparatoires pour les Lettres et les Sciences Humaines.
- Enq : Depuis combien d'années vous exercez ?
- Inf : J'exerce depuis 7 ans à peu près
- Enq : Enseignez-vous dans des établissements privés ? Si oui, quelles différences vous percevez entre le privé et le public ?
- Inf : Oui, je ne constate pas une grande différence franchement. Le niveau des élèves est presque le même partout.
- Enq : Quels sont les niveaux que vous enseignez ?
- Inf : J'ai des premières et des deuxième années bac lettres et sciences économiques, l'année prochaine je serai affecté aux Classes Préparatoires.

Représentations de la littérature

- Enq : Qu'est-ce que pour vous la littérature ? Quelles sont ses finalités ?
- Inf : La littérature est un laboratoire de langage, un réservoir d'idées qui nous éclairent sur le monde, le meilleur ressort par l'entremise duquel je développe des connaissances sur les autres et leurs cultures, je remets en question ma façon de voir le monde, j'échappe à des douleurs lancinantes et me propulse dans l'avenir grâce à des personnages très marquants. Je peux dire ainsi que la littérature me permet de joindre l'utile à l'agréable ou de faire d'une pierre deux coups. Elle est à la fois un univers qui m'instruit et me divertit. En d'autres termes, la littérature remplit deux fonctions essentielles : culturelle et affective.

Représentations de la littérature enseignée :

- Enq : Que pensez-vous des œuvres proposées au programme ?
- Inf : Je pense qu'elles sont intéressantes, toute œuvre est intéressante, mais elles ont été consommées, c'est pour cette raison qu'elles sont dépourvues d'intérêt pour les élèves. Pour ce qui est de leur difficulté, elles sont adaptées pour certains publics qui ont une bonne maîtrise du français, pour d'autres comme les littéraires je vois qu'elles sont complètement hermétiques. Pour les faire comprendre à ces derniers, je fais avec honnêtement parce qu'il est de mon devoir d'enseigner les œuvres, je n'ai pas d'autres choix.
- Enq : Toujours par rapport aux œuvres, que pensez-vous de leur généralisation ?
- Inf : Je suis pour et contre. Pour, parce que le fait de proposer un programme unique permet de démocratiser le savoir, tous les élèves ont le droit d'accéder aux mêmes connaissances, au moins s'ils ne lisent pas les œuvres, ils connaissent les titres et les auteurs incontournables de la littérature. Cela peut paraître bidon, mais c'est comme ça. Contre la généralisation parce que je ne choisis pas en fonction des besoins réels de mes élèves et je suis incapable de leur faire découvrir d'autres textes importants du patrimoine littéraire. J'ai envie de travailler sur d'autres supports comme la BD, ça me démange mais je n'y peux rien. Tout est contre mes aspirations personnelles, donc je me contente du programme que je ne supporte plus.
- Enq : Est-ce que le projet pédagogique vous permet d'avancer aux rythmes des apprenants et de combler leurs lacunes ? Est-ce qu'il vous garantit une autonomie professionnelle ?
- Inf : Non malheureusement, ce n'est qu'un alibi pour travailler, je ne peux pas parler d'un vrai projet.
- Enq : Pour concevoir votre séance de lecture autour d'une œuvre, avez-vous recours aux profils d'analyse ? Si oui, en quoi ils sont importants ?
- Inf : Non le profil m'aide un peu. Je jette un coup d'œil sur ce genre de guide, mais je choisis moi-même les extraits et je développe des axes de lecture avec mes élèves. Les profils proposent des analyses toutes faites qui ne sont pas mauvaises, mais qui incitent à la paresse. Donc, franchement si je voulais m'endormir sur mes lauriers, je pourrais très bien remâcher les mêmes extraits avec les mêmes analyses chaque année, ce qui est tout à fait légitime, puisque quoiqu'on fasse on est obligé de travailler sur des passages clés, mais je préfère faire l'impasse sur les profils et compter sur moi-même.
- Enq : Alors, si j'ai bien compris cette réponse suppose que vous n'aimeriez pas travailler avec le manuel scolaire, voulez-vous vous en passer ou c'est plutôt le contraire ?
- Inf : Ah non le profil pour moi n'a rien à voir avec le manuel. Les deux ne se valent pas. J'aimerais bien qu'il y ait un manuel histoire de guider avant tout les élèves. C'est un espace didactique d'exercices. Ils pourraient s'y repérer et réviser leurs leçons. Je ne suis pas contre le manuel, c'est un guide pédagogique qui a beaucoup

d'avantages pour les élèves. Ce que j'aimerais davantage c'est d'avoir un manuel avec des textes divers, même scientifiques. Cela ne pose aucun problème. La finalité est d'enseigner le français avant tout.

- Enq : Une dernière question par rapport aux représentations de la littérature, comme vous le savez la nouvelle réforme stipule que l'on doit enseigner selon l'APC, que pensez-vous de l'APC ? Quelles sont les compétences que la littérature peut faire acquérir aux élèves ?
- Inf : L'approche par compétences est un mensonge qui ne correspond pas au contexte marocain. La compétence se construit progressivement et cela prend plusieurs années. Donc je dirai qu'il n'y a que l'approche par objectifs et tâches.
- Enq : Quelle démarche de lecture vous adoptez en classe ? Vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ?
- Inf : La lecture méthodique, sinon les autres on n'a pas le temps de les mettre en pratique.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon cours de français ?
- Inf : Un bon cours c'est quand il y a apprentissage avec plaisir. C'est un cours où l'on apprend la langue à partir de plusieurs supports qu'ils soient littéraires ou scientifiques. Que l'on propose aux élèves des textes d'actualité ou des articles de presse, l'essentiel c'est qu'ils arrivent à la fin du secondaire qualifiant de bien parler et bien écrire.
- Enq : Qu'est-ce que pour vous un bon enseignant de français ? Quelles qualités devrait-il posséder pour susciter l'intérêt des élèves ?
- Inf : C'est un prof qui doit transmettre la culture et le plaisir de lire et d'apprendre. Un transmetteur et un motivateur.

Rapport des enseignants à la lecture

A/ Plan personnel

- Enq : Pourriez-vous me parler de vos pratiques de lecture ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ?
- Inf : Je lis assez souvent pour enrichir mon capital livresque, même si je ne lis pas avec la même fréquence qu'avant vu mes devoirs professionnels, mais je peux dire que je fais toujours des lectures de chevet à la maison. Je fréquente rarement les bibliothèques à moins qu'il y ait des conférences ou des rencontres culturelles comme celles organisées mensuellement par l'Institut Français. Sinon, j'ai toujours un roman qu'il soit classique ou contemporain. Généralement, j'adore relire les textes que j'ai étudiés lors de ma formation universitaire histoire de me rappeler la trame narrative et les personnages. Chaque relecture me donne une vision de l'œuvre.
- Enq : Pourriez-vous me parler d'un coup de cœur ?
- Inf : J'adore les œuvres de Balzac.

- Enq : Suivez-vous l'actualité littéraire ? Connaissez-vous des auteurs contemporains ?
- Inf : Un peu, j'aime bien lire des auteurs francophones comme Eric Emmanuel Schmitt ou Leïla Slimani par exemple.

B/ Plan didactique

- Enq : Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en cours de français ?
- Inf : Des difficultés linguistiques et culturelles. Le capital culturel des élèves a beaucoup baissé et cela est dû essentiellement à la révolution numérique qui a supplanté le livre et nous a assujettis. On est devenus des esclaves des réseaux sociaux. Qui d'entre nous ne peut pas consulter l'interface Whatsapp ou Facebook ? J'imagine qu'il y a peu de gens qui s'y intéressent.
- Enq : Quelles sont les œuvres au programme qu'ils apprécient le plus ou désaffectonnent ?
- Inf : Difficile de répondre à cette question puisque je vois que le désintérêt concerne la quasi-totalité des œuvres, mais je dirai que les deuxièmes années baccalauréat surtout les sciences économiques aiment bien *Candide* parce qu'il est porteur d'idées. Ils aiment bien le registre ironique et la naïveté exagérée du protagoniste. Sinon, *Le père Goriot* est un cauchemar pour eux parce qu'il est long tout simplement et un peu compliqué au niveau de la langue.
- Enq : Est-ce qu'il vous arrive de vous entretenir auprès d'eux sur leurs préférences ou de parler de la lecture en général ?
- Inf : Assez souvent ouais, comme ils sont faibles je les conseille de lire des contes ou des récits courts juste pour garder un lien avec la lecture. Textes littéraires ou scientifiques, cela importe peu. Il faut butiner un peu de tout.
- Enq : Quels sont les critères que vous aimeriez adopter pour choisir des textes étudiés ?
- Inf : L'aspect moderne et les thématiques en lien avec les préoccupations des jeunes à côté de sujets universels qui portent sur le Monde et l'Autre.
- Enq : Quand vous avez un temps libre, quels sont les textes que vous proposez à vos élèves et quel est leur intérêt ?
- Inf : Des fables pour traiter des sujets qui concernent les caractères humains.
- Enq : Merci pour vos réponses et bon courage.
- Inf : De rien. Bon courage à vous.

Annexe 9: Transcription de la première séance d'observation

Numéro de l'énoncé	Personne	Verbatims ou contenu de l'énoncé	Attitude corporelle ou remarques à faire
1	Prof	On va reprendre l'étude du texte, il nous reste le dernier passage, vous avez terminé la lecture du passage ?	
2	Elève	Oui madame	
3	Prof	Très bien, alors prenez <i>Le chevalier double</i> , prenez votre crayon et faites vite. Je ne suis pas bonne prof au niveau de l'écriture et mes élèves sont habitués. Malak écrit très bien. On prend le dernier passage s'il vous plaît. On est combien ?	
4	Elève	Le 22	
5	Prof	On récapitule. Qui peut me rappeler le schéma narratif, la structure puisqu'on est à la fin ?	
6	Elève	On a commencé à poser une question	
7	Prof	Non, non au niveau de l'histoire, la structure de l'histoire, la trame ?	
8	Elève	L'histoire commence par une femme qui allait avoir un enfant	
9	Prof	On a remarqué que la personnalité avait deux étoiles, c'est extraordinaire d'avoir deux étoiles. Oui tu reviens à ta place qui veut terminer ? Tu termines Sabine. On est vers la fin, donc je reviens au début pour vérifier la compréhension. Si on a rien compris, je suis obligée de revenir, je ne gagne rien d'étudier la fin	La prof demande à une élève de passer au tableau pour expliquer la structure, situer le passage
10	Prof	Tu t'adresses aux autres et pas à moi !	Une fille passe et parle, la prof l'interrompt pour lui demander de s'adresser aux autres
11	Elève		La fille parle à voix basse, donc sa réponse n'est pas audible
12	Prof	Oui sa mère est décédée avant son père. Très bien	

13	Elève	On a découvert qu'à l'âge de 20 ans, il commence à tomber amoureux	
14	Prof	Est-ce qu'il a souvent réussi ?	
15	Elève	Non il n'a pas réussi à cause du caractère double...	La fille passe au tableau
16	Prof	Attends tu reviens à ta place, une autre. Oui toi tu termines	
17	Elève	Après Oluf est tombé amoureux de Brenda qui a accepté de se marier avec lui à condition de combattre son double. Il a donc fait sortir l'étoile rouge son double et il a battu	Une autre fille
18	Prof	Non il est parti combattre son double. Très bien et là on s'arrête et on continue notre passage. Prenez votre crayon pour souligner. De « la spirale remonta dans le ciel jusqu'à la moitié volant ». Ce que vous allez dégager, vous allez dégager le champ lexical du mal, écrivez sur votre cahier d'exercices le champ lexical du mal, et puis vous allez dégager celui de la métamorphose. Allez ! on fait vite, et aussi le champ lexical de la victoire. Une fois que vous avez dégagé ces champs lexicaux, vous allez les mettre en ordre. Vous dégager quatre mots ou expressions ou cinq pour chaque champ lexical et une fois que vous avez dégagé les trois vous les mettez en ordre chronologique ou logique. Allez faites vite !	
			Temps de travail des élèves
19	Prof	Donc je reprends, je vous ai demandé de lire le texte lecture silencieuse pour dégager les champs lexicaux. Vous allez faire d'une pierre deux coups. Vous allez à la fois lire et souligner parce que quand on demande aux élèves de lire simplement y a ceux qui lisent et ceux qui ne lisent pas. Mais quand on leur demande de prendre leur crayon, de chercher. Il est obligé de lire. Donnez-moi le premier champ lexical du mal	
20	Elève	L'étoile rouge	
21	Prof	Très bien pourquoi l'étoile rouge ? On s'arrête ne parlez pas tous à la fois, c'est Hafid qui a proposé ce mot, c'est lui qui doit justifier	
22	Elève	L'étoile rouge représente une personnalité maléfique	
23	Prof	C'est-à-dire d'après ce qu'on a lu. L'étoile rouge, c'est la source du mal. Rouge dans quel sens ? Quel est le sens connotatif du rouge ? Pour vous,	

		c'est quoi ?	
24	Les élèves	Ça représente le sang	
25	Prof	Mais là c'est pour le mal, sens connotatif négatif	
26	Elève	Madame, madame, ça représente la colère	
27	Prof	Oui la colère	
28	Elève	Le danger, la mort	
29	Prof	Très bien on accepte ces connotations	
30	Élève	Diabolique	
31	Prof	Pourquoi tu as pris le terme diabolique. Quelle est la relation de ce mot avec le contexte	
32	Elève	Le diable c'est en relation avec l'enfer, le méchant chevalier	
33		Mais c'est à cause de l'étoile rouge qu'il a de temps en temps un caractère diabolique	
34	Elève	Madame le corbeau noir	
35	Prof	Oui, le corbeau noir dans quel sens connotatif ?	
36	Elève	Le malheur	
37	Prof	Oui donc c'est le malheur	
38	Elève	La malchance	
39	Prof	Toujours dans le texte, on prend le sens connotatif dans le texte et le contexte. Le noir c'est l'élégance, c'est la classe. Mais là dans le texte c'est autre chose. Vous avez compris, étude texte langue intégrée	
40	Elève	Blessé	
41	Prof	Dans ce passage, il y a du mal, mais le mal comme source, quelle est sa source ?	
42	Tous	C'est l'étoile rouge	
43	Prof	Très bien. On passe au champ lexical de la victoire	
44	Elève	Heureux, joyeux	
45	Prof	Toujours dans le texte	
46	Elève	Brave.	

47	Prof	Très bien. Pourquoi brave ?	
48	Elève	Madame ça représente la force et le courage	
49	Elève	C'est la clé de la victoire	
50	Prof	Très bien. On peut s'arrêter à quatre ou cinq sinon on a tout un paragraphe qui parle de la victoire. Alors troisième champ lexical la métamorphose	
51	Elève	Madame l'étoile rouge n'était plus là	
52	Prof	Très bien ça veut dire il s'est débarrassé de l'étoile	
53	Elève	La rouge a disparu	
54	Prof	Très bien ça veut dire il y a une métamorphose, un changement	
55	Elève	Madame prodige ??	
56	Prof	Prodige c'est extraordinaire, changement de situation. Maintenant mettez les trois en un ordre chronologique	
57	Elève	Madame, le mal, puis métamorphose, puis la victoire	
58	Prof	Très bien. Qui était la source du mal ?	
59	Elève	Madame l'étoile rouge qui est l'étranger	
60	Elève	Il s'est métamorphosé et il a vaincu son étoile rouge	
61	Prof	Qui lui a demandé d'aller combattre son étoile rouge ?	
62	Elève	C'est Brenda	
63	Prof	Donc on avait déjà dit que l'étranger était soumis au destin c-à-d à l'étoile, mais après il était dans l'obligation de se soumettre à la volonté de Brenda. Après, il a tué son adversaire pour se marier avec Brenda. Donc on revient vers la victoire. Alors reformule à partir des champs lexicaux, trouve des idées pour avancer dans la structure du texte. Quel est le personnage principal ?	
64	Elève	Oluf n'est plus soumis à l'étoile rouge qui est source du mal. Il était méchant. Après il a rencontré Brenda et pour se marier avec elle, il a été soumis à sa volonté. Donc il est allé combattre son double et il a gagné	Une fille situe le passage
65	Prof	Maintenant on est vers la fin. Comment on l'appelle ?	
66	Elève	La situation finale ou le dénouement	
67	Prof	Au début du texte, on a commencé quelles sont les questions qu'on a	

		posées ? dans l'incipit on a formulé pas mal d'hypothèses.	
68	Elève	Madame ! Pourquoi la blonde est triste ?	
69	Pro f	Très bien. Dans l'incipit on a formulé pas mal d'hypothèses. Peut-être qu'elle a commis un péché, elle pleurait tout le temps. Peut-être elle a trahi son mari, elle était infidèle avec son mari qui voulait avoir un enfant. On est maintenant dans le dénouement. Alors on attend une réponse. Est-ce qu'on a trouvé cette réponse. Vous avez trouvé la réponse ? Pourquoi Edwig elle pleurait, elle était triste ?	
70	Elève	Madame parce que son fils avait deux étoiles	
71	Prof	Attendez on avait deux hypothèses : peut-être elle a trahi son mari, elle a peur de lui, mais est-ce qu'on a trouvé la réponse. Quand on pose une question, on attend une réponse. Est-ce qu'on a cette réponse ?	
72	Tous les élèves presque	Non	
73	Prof	Donc on est toujours avec le point d'interrogation, il y a toujours le mystère, l'inexplicable, on n'a pas trouvé vraiment une réponse à nos questions. Donc c'est un dénouement spécial pour une nouvelle fantastique. On est encore avec le mystère, mais il y a pas que ça. On a vu qu'il a des indices de fantastique dans le texte. Avec vos crayons cherchez les caractéristiques du fantastique. Je reprends on a dit que c'est un dénouement fantastique. D'abord on n'a pas trouvé la réponse aux questions qui sont restées suspendues. Ça d'une part, d'autre part il y a d'autres éléments qu'on peut ajouter aux caractéristiques d'un dénouement fantastique. Tout ce qui est surnaturel dont on n'a pas l'habitude extraordinaire, trouvez-moi trois ou quatre mots	
74	Elève	Ces yeux ont changé en azur	
75	Prof	C'est quoi l'azur ?	
76	Elève	C'est une couleur, la métamorphose est surnaturelle	
77	Elève	Moitié oiseau moitié homme	
78	Prof	Voilà c'est surnaturel, fantastique. Encore ?? attendez, je vais vous aider,	

		lisez le deuxième paragraphe. Est-ce qu'il n'y a pas des faits ou des actions surnaturelles ? Amine lis le deuxième paragraphe. En parlant du personnage...	
79	Elève	Il sourit alors qu'il est mort	
80	Prof	Est-ce que dans la réalité on sourit alors qu'on a disparu ? (elle s'adresse à un élève) : Tais-toi sinon je te mets à la porte !/est-ce que quelqu'un sourit dans le tombeau ? (Elle s'adresse à tout le monde) Ne parlez pas tous à la fois ! »	
81	Elève	Madame, Oluf combat une personne et quand il la combat c'est lui qui se blesse dans le texte	
82	Prof	Très bien on ne trouve pas ça dans la réalité. Déjà maintenant on a des éléments qui font partie d'un cadre surnaturel. Mais on a la réalité, quelqu'un qui est amoureux, il est revenu gagnant. On a la réalité et on a le surnaturel. C'est ça le fantastique, c'est le surnaturel dans un cadre réel. Revenons maintenant à la situation du passage. A partir de ce que vous avez découvert, à partir du classement et à partir du dénouement fantastique, on situe le passage. Je vous donne une minute. Vous avez tous les éléments pour situer le passage. Qui veut essayer déjà ? Comment on situe le passage ?	
83	Elève	Ce passage est extrait de la nouvelle fantastique <i>Le chevalier double</i> . C'est le dénouement de cette nouvelle	
84	Prof	Alors tu caractérises le dénouement parce qu'on n'a pas travaillé gratuitement. Pourquoi on a posé toutes ces questions c'est pour trouver le type du dénouement. Ce passage donc constitue quoi ?	
85	Elève	Un dénouement fantastique	
86	Prof	Qu'est-ce qu'on fait dans ce texte ? Travaillez avec ce qui précède, puis le contenu	
87	Elève	Après avoir combattu son double maléfique, Oluf a pu demander la main de Brenda duquel il était amoureux	
88	Prof	Qui peut encore situer le passage ?	
89	Elève	Madame dans ce passage, Oluf tue son double maléfique, ce qui a contribué à un changement de son caractère. Donc maintenant il peut vivre heureux avec Brenda.	

90	Prof	Ça c'est un compte rendu de tout le passage, faites attention pour situer le passage, on s'arrête sur les références, puis ce qui précède, puis le contenu. Puisqu'on a parlé de ce qui précède, le contenu vous pouvez le reformuler à partir des trois champs lexicaux, utilisez le terme mal, victoire et métamorphose ainsi de suite. Je veux les trois dans la phrase.	
91	Elève	Après avoir vaincu le mal qui le hantait, Oluf se sent métamorphosé en un caractère bien, il s'est transformé en quelqu'un de bien	
92	Prof	Oui il est devenu quelqu'un de normal qui pourrait être amoureux, qui veut refaire la mise en situation	
93	Elève	Après qu'il s'est débarrassé de son étoile rouge, il s'est métamorphosé en un autre caractère de bon et il a vécu.	
94	Prof	Donc on peut utiliser ce qu'on a trouvé pour les champs lexicaux et aussi quel type de dénouement. Je reprends : « ce passage est extrait de la nouvelle fantastique le chevalier double. Il constitue le dénouement fantastique, après avoir combattu son étoile rouge la source du mal, le chevalier s'est métamorphosé ». Faites attention, on doit trouver autre chose dans notre découpage, situez-le. Essayez de travailler un peu	
			Temps de travail
95	Prof	Situez le passage, faites attention, l'année prochaine, notre académie de Fès il y avait la situation du passage, mais là on va vous le demander, on prépare notre régional, pour vérifier la lecture. En 2004 jusqu'à 2007 on travaillait en première bac le commentaire composé et on avait comme œuvre <i>Eugénie Grandet</i> et <i>Antigone</i> et on n'était pas content. Ils ont éliminé le commentaire et on a gardé situer le passage. Mais pour nous aussi, on est obligés de situer le passage pour comprendre le texte, ce qu'il y a avant et après. Quels les sont les trois éléments pour situer le passage ?	
96	Elève	D'abord la référence	
97	Prof	Oui, vous faites la même chose avec votre prof d'arabe : « هذا النص الذي بين أيدينا » ⁶⁸ et deuxièmement ce qui précède et puis le contenu et je ferme la	

⁶⁸ Le texte que nous avons entre nos mains

		parenthèse. Découpez le passage et dites-moi combien de passages. Faites attention, vous avez lu, compris, mais le découpage. Je vais pas découper de façon arbitraire, gratuitement. Vous justifiez le découpage. Après avoir, c'est le meilleur moyen pour parler de deux faits l'un qui précède et qui suit. Maintenant le découpage. Vous avez saisi le passage, découpez-le. Vas-y Malak prends ton œuvre et tu passes. Tu nous expliques. Vas-y	
98	Elève	Après avoir situé le passage, on peut le découper en ...	
99	Prof	Tu nous dis combien de parties et tu justifies, si tu justifies pas reviens à ta place	Un peu d'autorité pour instaurer le silence en classe
100	Elève	La première partie est de « la spirale du corbeau jusqu'à la rouge avait disparu »	
101	Prof	Bien je vais voir comment tu vas justifier	
102	Elève	La deuxième jusqu'à « avoir de l'influence », la troisième de « cette histoire jusqu'à chevalier » et la quatrième jusqu'à « vous demandez »	
103	Prof	Alors justifie ?	
104	Elève	Pour la première partie, on en a déjà parlé	
105	Prof	Oui, mais tu donnes une idée, un titre à cette partie	
106	Elève	C'est la disparition de l'étoile rouge	
107	Prof	Très bien	
108	Elève	Pour la deuxième partie, c'est ce qui s'est passé après la disparition. Ils ont dit comme quoi il est devenu heureux lorsqu'il est allé à la rencontre de Brenda. La troisième « cette histoire jusqu'à chevalier » (l'élève trébuche et s'arrête un moment)	
109	Prof	Ouf c'est difficile	
110	Elève	Il décrit comment il a fait pour combattre son double	
111	Prof	Reviens Maria à ta place, qui veut faire un autre découpage.	
112	Elève	Sabrina,	
113	Prof	Non allez vas –y Hafid	
114	Elève	J'ai découpé le passage en trois parties. Depuis « la spirale remonta jusqu'à avait disparu »	

115	Prof	Pourquoi ? Tu as découpé les passages en paragraphes	
116	Elève	Première partie, l'auteur	
117	Prof	Est-ce que c'est l'auteur ? Jamais c'est le narrateur	
118	Elève	Le narrateur nous explique	
119	Prof	Est-ce qu'il nous explique, là on est avec les actes de parole, que fait le narrateur ?	
120	Elève	Il décrit	
121	Prof	Encore	
122	Elève	Il narre, il raconte	
123	Prof	Là on est dans la narration, on est toujours dans l'histoire, le récit, il rapporte le narrateur. Reviens Hafid à ta place	
124	Elève	On peut découper en deux ?	
125	Prof	Qui est d'accord avec Sabrina ? Tu es d'accord ?	
126	Elève	Oui, moi aussi	
127	Prof	On écoute Tu dois justifier ma chérie sinon reviens à ta place,	
128	Elève	La première s'étend de « la spirale du corbeau » jusqu'à l'incube et après « cette histoire jusqu'à moitié volant	
129	Prof	Tu expliques pourquoi	
130	Elève	Oui parce qu'il y a une unité de sens dans la première partie	
131	Prof	Est-ce que tu découpes selon l'unité de sens ? Selon quel acte, on est dans quel type de texte ?	
132	Elève	Narratif	
133	Prof	On est dans une séquence narrative, on est toujours dans le récit	
134	Elève	Dans la deuxième partie, il s'adresse au lecteur	
135	Prof	Qui parle ici ?	
136	Elève	La première partie c'est le narrateur	
137	Prof	Très bien et dans la deuxième ?	
138	Elève	C'est l'auteur, il donne des conseils au lecteur	
139	Prof	On revient au premier module on a vu la typologie textuelle. Là on est dans la narration, le récit. La première partie, c'est le texte narratif, la deuxième	

140	Plusieurs élèves	C'est le texte prescriptif	
141		Très bien, il donne des recommandations. A qui ?	
142	Plusieurs élèves	Au lecteur	
143	Prof	Comment on appelle ça, une séquence... injon.. ?	
144	Plusieurs élèves	Une séquence injonctive	
145	Prof	Ou prescriptive, c'est très bien ça veut dire il donne des conseils à quelqu'un	
146	Autre élève	Dans la première partie, il y a un enchaînement et des événements qui sont rapportés.	
147	Elève	Ça veut dire qu'il y a un ordre chronologique des faits et dans la deuxième, il y a un message	
148	Prof	Un message très bien, il y a des conseils. On ressent une rupture. Le chevalier double s'arrête à l'incube c'est la disparition de l'étoile rouge et après cette histoire montre... Très bien prenez le crayon et faites attention à la conjugaison des verbes. Dans la première partie, quels sont les temps dominants ?	
149	Elève	L'imparfait et le passé simple	
150	Prof	Très bien. Cette histoire montre, c'est quel présent ?	
151	Elève	Présent de narration	
152	Prof	Est-ce que c'est le présent de narration ? quelqu'un pour lire et vous soulignez les verbes et on va voir si c'est le présent de narration	
153	Élève	Lecture d'une élève	
154	Prof	Quels sont les temps dominants ici ?	
155	Elève	Les temps du récit	
156	Prof	Très bien. Alors deuxième partie et soulignez avec votre crayon	
157	Elève	Lecture d'une élève	
158	Prof	Qu'est-ce qu'il demande au lecteur ?	
159	Plusieurs élèves	Faire sortir le mal	

160	Prof	Mais est-ce qu'on peut le faire dans la réalité ?	
161	Elève	Non	
162	Prof	« Vous devez combattre le mal », dans la réalité est-ce qu'on a que le bien ?	
163	Plusieurs élèves	Le bien et le mal	
164	Prof	Qu'est-ce qu'il faut faire ?	
165	Elève	Il faut faire sortir le mal. Malgré tout, il faut faire triompher le mal. Ça c'est un conseil	
166		Lecture	
167	Prof	Attends si vous nous demandez qui est-ce qui nous a apporté cette légende de Norvège, est-ce que c'est un présent de narration. C'est un présent comment ?	
168	Plusieurs élèves	C'est un présent d'actualité	
169	Elève	Lecture du reste du texte	
170	Prof	Très bien. D'accord on a arrêté le récit et on a passé un message. On termine par une conclusion.	
171	Elève	C'est une synthèse	
172	Prof	Oui mais la synthèse a pour but de passer un message. C'est une leçon, une moralité. Quel genre d'écrit on trouve ça ?	
173	Elève	La fable ou le conte	
174	Prof	On n'a pas l'habitude de trouver une moralité dans une nouvelle. Généralement, la nouvelle se termine par une chute et là ça se termine par une moralité. On a donc combien de situations dans ce passage. Il répond à quelles questions : qui, à qui, comment, pourquoi ? combien de situations d'énonciations.	
175	Elève	2	
176	Prof	Sinon, on est dans une seule situation d'énonciation. C'est lui qui décrit, revenez en arrière. Il est sorti de la situation puis il est revenu. Situation d'énonciation de quoi ? il était en train de décrire puis il a passé un message. Il est revenu à l'actualité. On peut parler de deux situations ? si on prend la	

		première situation d'énonciation... c'est un quoi un énoncé ? C'est tout ce qu'on dit oralement ou bien par écrit. Cet énoncé est encadré. C'est ce qu'on appelle la situation d'énonciation. Vous allez le faire l'année prochaine avec <i>La Boîte à merveilles</i> . Qui narre ?	
177	Elève	Le narrateur	
178	Prof	A qui ?	
179	Elève	Au lecteur	
180	Prof	Lorsqu'il parle, quel est l'objet ? Il parle au sujet de quoi ?	
181	Elève	Il raconte une histoire	
182	Prof	Je reviens à la deuxième partie, qui parle à qui ?	
183	Elève	L'auteur au lecteur	
184	Prof	Qu'est-ce qu'il est en train de faire ?	
185	Elève	Il parle du bien et du mal en général	
186	Prof	Pourquoi ?	
187	Elève	C'est un message	
188	Prof	C'est notre leçon pour la prochaine fois. Rappelez-vous l'énoncé ancré et l'énoncé coupé et je vous ai dit qu'une fois <i>Le chevalier double</i> terminé, on va faire l'énonciation. Il y a deux situations d'énonciations. Soit on est dedans soit on est sortis de la situation. Moi je suis fatiguée on termine la prochaine fois. Ecrivez sur vos cahiers la situation du passage après le découpage du passage. Laissez trois lignes pour la situation du passage.	

Annexe 10: Transcription de la deuxième séance d'observation

Numéro de l'énoncé	Personne	Verbatims ou contenu de l'énoncé	Attitude corporelle ou remarques à faire
1	Prof stagiaire	On va à l'acte premier de la pièce <i>Le bourgeois gentilhomme</i> , notre objectif de cette séance c'est de maîtriser les didascalies et voir plusieurs mécanismes du théâtre. Le théâtre a plusieurs règles et si vous voulez, quelqu'un va lire le maître de musique et le maître à danser	
2	2 Elèves	Lecture des élèves des répliques : jeu de rôles	
3	Prof stagiaire	Voilà vous avez lu le premier acte, mais ce que vous avez raté c'est de lire cette didascalie-là. Ce sont des éléments nécessaires pour comprendre un texte théâtral. C'est elles qui nous (un élève interrompt le prof)	
4	Elève	Elles nous aident à théâtraliser le texte	
5	Prof stagiaire	Elles nous aident à comprendre la pièce qui se déroule. Si on n'avait pas ces didascalies-là, on ne saurait pas s'il y avait deux violons et quatre danseurs. Alors je vous demande de lire ces deux didascalies. A votre avis, qui est émetteur de ces didascalies ?	
6	Elève	C'est Molière, le metteur en scène	
7	Prof stagiaire	Est-ce qu'on peut supprimer ces didascalies ? Sans didascalies, on n'aura pas de pièce de théâtre. Elles sont nécessaires pour comprendre. Alors à qui on s'adresse dans les deux répliques des personnages ? Le maître à danser parle de qui ?	
8	Elève	Il parle de Monsieur Jourdain.	
9	Prof	Intervention de la prof : prenez votre crayon entre les mains	
10	Prof stagiaire	Reprise du stagiaire après le silence des élèves : « bon dans cette partie, qui a parlé le plus, le maître à danser ou le maître de musique ? »	
11	Plusieurs	Les deux	
12	Prof stagiaire	Mais ils ont ...	
13	Elève	Ils apparaissent plus que l'élève, l'élève il est apparu une seule fois	

14	Prof stagiaire	Ce que je veux dire, c'est que c'est une scène d'exposition qui nous introduit à l'œuvre. On dresse un certain dialogue entre les personnages principaux. C'est une introduction. Je crois que c'est tout madame.	
15	Prof	D'accord pas de problèmes, alors on reprend, prenez le crayon. Alors on relis la didascalie.	
16	Elève	Lecture de la didascalie	
17	Prof	On lit l'autre didascalie. Ça c'est la didascalie qui introduit l'acte. Nous on va pas étudier tout l'acte non va se concentrer sur la première scène. Lis s'il te plait	
18	Elève	Lecture de la didascalie : « maitre de musique, maitre à danser, trois musiciens, deux violons, quatre danseurs »	
19	Prof	Qu'est-ce qu'on apprend à partir de la didascalie qui ouvre l'acte ? Quelles sont les infos qu'on peut avoir ?	
20	Elève	On apprend les personnages qui seront en place	
21	Prof	Voilà déjà on a les personnages	
22	Elève	On apprend aussi des didascalies qui ouvrent l'acte 1 les décors	
23	Prof	Très bien. On a aussi les décors. On a déjà les personnages et le décor. C'est bien encore ? quelles sont les infos qu'on peut obtenir ?	
24	Elève	Des mouvements des personnages	
25	Prof	Si tu veux	
26	Elève	Des actions	
27	Prof	Oui très bien. Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ces personnages ?	
28	Elève	Composer un air	
29	Prof	Pourquoi ils composent ? On n'a pas encore des réponses. On a le maître de musique, le maître à danser, les trois musiciens, les deux violons, les quatre danseurs. Mais où se trouvent ces personnages d'après votre lecture de la scène ?	
30	Elève	Au milieu du théâtre	
31		Oui, tu gardes, on verra ça ensemble	La prof acquiesce de sa tête et utilise un geste qui désigne « garder »

32	Elève	Dans une salle de musique et de danse	
33	Prof	D'accord ! peut-être à vérifier aussi avec les autres. (Elle s'adresse aux autres) Est-ce que c'est une salle de musique et de danse ? où se passe la scène ?	
34	Elève	La maison d'un bourgeois	
35	Prof	Oui parce qu'ils sont en train d'attendre le bourgeois. On a déjà un indice sur le lieu, c'est bien. Oui à quel moment de la journée ? Là il dort encore ?	
36	Elève	Le matin	
37	Prof	Oui très bien. Déjà on apprend à propos des personnages, un petit peu à propos des lieux. On a aussi le décor, que constitue cette scène par rapport à cette pièce ?	
38	Elève	C'est une scène d'exposition.	
39	Prof	Avec la nouvelle qu'est-ce qu'on a dit ? on a parlé de l'incipit. Alors combien de personnages on a trouvé ?	
40	Elève	Trois personnages	
41	Prof	Oui. Alors qui domine le dialogue	
42	Elève	Maitre à musique	
43	Prof	La réplique elle est comment ? Est-ce que ce sont des répliques courtes ?	
44	Plusieurs élèves	Non ce sont des tirades	
45	Prof	Alors maintenant on est en train d'apprendre le vocabulaire du théâtre. On a une scène d'exposition, on a la nature des répliques des répliques simples et deux tirades : celle du maître à danser et celle du maitre à musique. Est-ce qu'on a des paragraphes comme dans la nouvelle ? comment est construite la scène ?	
46	Elève	On a des répliques	
47	Prof	Est-ce qu'il s'agit d'un monologue	
48	Plusieurs élèves	Non un dialogue, un échange de paroles	
49	Prof	Qui parle de décor ? Qui parle dans la didascalie ?	
50	Elève	C'est le dramaturge	

51	Prof	C'est une scène d'exposition ; on a le terme acte, on a le terme scène, les tirades, les répliques, dialogue, didascalie. Ça justifie quel genre ?	
52	Elève	Une pièce de théâtre	
53	Prof	Ça nous informe donc sur le genre ; comme on a vu dans la nouvelle, l'incipit avait trois fonctions. Quelle est la fonction de la nouvelle ?	
54	Elève	Une fonction informative	
55	Prof	Elle fonctionne comment ? Faites attention on peut exploiter ce qu'on a appris avec la nouvelle. Elle nous informe à propos de quoi ?	
56	Elève	Des personnages	
57	Prof	Le lieu, le cadre, donc fonction informative. Quelle est l'autre fonction de la scène d'exposition ?	
58	Elève	Une fonction générique	
59	Prof	Oui une fonction générique. Elle nous informe à propos de quoi ? Dès la lecture de la première page, on comprend qu'on est devant un texte, on va aborder une pièce de théâtre, donc quel genre en général ? Les trois genres littéraires ?	
60	Elève	La tragédie	
61	Prof	Non, ça ne concerne que le théâtre.	
62	Elève	Le roman, le théâtre et la poésie.	
63	Prof	Très bien. Il nous reste une autre fonction. Oui, vas-y réponds !	
64	Elève	Fonction incitative	
65	Prof	Très bien. on a une fonction incitative. Alors, mon collègue, il a posé une question, les personnages ils parlent de qui ?	
66	Elève	Monsieur Jourdain	
67	Prof	Très bien. « Le voilà qui vient ». Prenez votre crayon et surlignez tout ce qui se rapporte à ce monsieur. On lit ensemble. On peut prendre que les tirades pour ne pas faire qu'une lecture linéaire. On peut chercher là, c'est ça l'intérêt d'une lecture méthodique. Prenez la première tirade	
68	Elève	Lecture d'une élève : « Il est vrai. Nous avons trouvé ici un homme comme il nous le faut à tous deux »	
69	Prof	Très bien qu'est-ce qu'il faut surligner ?	

70	Elève	Un homme	
71	Elève	Ce monsieur Jourdain	
72	Elève	L'élève continue la lecture : « [...] nous est une douce rente que ce Monsieur Jourdain, avec les visions de noblesse et de galanterie qu'il est allé se mettre en tête. Et votre danse, et ma musique, auraient à souhaiter que tout le monde lui ressemblât. »	
73	Prof	Oui soulignez lui. Il y a « il » puis « cette homme » vas- y termine. On relit l'autre maître à danser.	
74	Elève	Lecture d'une autre élève : « Pour moi, je vous l'avoue, je me repais un peu de gloire. Les applaudissements me touchent ; et je tiens que dans tous les beaux-arts, c'est un supplice assez fâcheux, que de se produire à des sots ; que d'essuyer sur des compositions, la barbarie d'un stupide. Il y a plaisir, ne m'en parlez point »	
75	Prof	De qui on parle ?	
76	Plusieurs élèves	On parle de monsieur Jourdain	
77	Prof	Ça veut dire on le caractérise. « lui », « il », vas- y continue la lecture Sabine !	
78		La même élève termine la lecture : « [...] à travailler pour des personnes qui soient capables de sentir les délicatesses d'un art ; qui sachent faire un doux accueil aux beautés d'un ouvrage ; et par de chatouillantes approbations, vous régaler [...] de votre travail. Oui, la récompense la plus agréable qu'on puisse recevoir des choses que l'on fait, c'est de les voir connues ; de les voir caressées d'un applaudissement qui vous honore. Il n'y a rien, à mon avis, qui nous paye mieux que cela de toutes nos fatigues ; et ce sont des douceurs exquises, que des louanges éclairées. »	
79	Prof	Alors là est-ce qu'on parle uniquement de « il » ?	
80	Elève	Il parle de lui-même	
81	Prof	Oui, ça veut dire on a des informations à propos de ?? Comment il parle de lui-même ? De quoi, il nous informe ? Quel est son caractère ?	
82	Elève	Il préfère les applaudissements de l'homme qui le loue	

83	Prof	Oui, il cherche à être loué, des compliments, à avoir une bonne réputation. Très bien. Donc regardez, on a des infos à propos de M. Jourdain et de celui qui parle qui est maître de musique. N'oubliez pas qu'on est dans la scène d'exposition comme dans l'incipit dans la nouvelle, mais maître à danser, il parle à qui ?	
84	Elève	Maître de musique	
85	Prof	Donc maître à danser, il informe maître de musique sur son caractère, ses idées artistiques, mais nous les spectateurs, on peut dégager	
86	Elève	La personnalité de maître à danser	
87	Prof / élève	Don si je vais comme ça. Elle dessine au tableau. Qui veut me faire le schéma ? Tu peux me passer ? Fais le schéma du dialogue ? Une élève passe au tableau. Très bien. Comment tu expliques ton dessin ?	
88	Elève	Il y a un double dialogue.	
89	Prof	Très bien. Il y a une double information. Je récapitule. Quelle est la fonction la plus importante de l'incipit ?	
90	Elève	Fonction informative	
91	Prof	Oui là on a une double information. Déjà les deux, il y un monologue, il y a l'échange. Et à partir de leur échange, on est informés, ça veut dire, les deux ils dialoguent réellement et il y a un dialogue sans répliques entre les deux personnages. Si on revient à la situation d'énonciation qu'on a déjà vue ? Qu'est-ce qu'on pose comme questions ?	
92	Elève	Qui, à qui, de quoi, pourquoi, où et quand ?	
93	Prof	Très bien. Est-ce qu'on a une seule situation d'énonciation ?	
94	Elève	Deux	
95	Prof	Très bien. Alors, qui veut faire la première situation d'énonciation ? Marwa vas-y ou Ilias ?	
96	Elève	Maitre à danser parle à maitre de musique.	
97	Prof	Très bien.	
98	Elève	Et il parle de monsieur Jourdain et de leurs caractères	
99	Prof	Très bien. Ils parlent de leurs buts. L'un il veut de l'argent, l'autre la réputation. Et pourquoi ?	

100	Elève	Pour informer	
101	Prof	Est-ce qu'il se connaissent avant ? Donc ils font connaissance	
102	Elève Ilias	Madame, ils donnent des informations au lecteur	
103	Prof	Ils parlent d'eux-mêmes, c'est comme s'ils présentent eux-mêmes. Or, dans la nouvelle qui fait le portrait de quelqu'un ?	
104	Plusieurs élèves	C'est le narrateur	
105	Prof	Le narrateur, il narre, il narre, puis à un moment, il fait une pause pour faire la description d'un personnage. Est-ce que c'est possible avec le théâtre ?	
106	Plusieurs élèves	Non	
107	Prof	Comment faire alors ? Comment dégager le portrait d'un personnage ?	
108	Un élève	A partir du dialogue	
109	Prof	Très bien. Est-ce qu'il y a que le dialogue d'où on peut dégager le portrait ?	
110	Elève	Il y a des didascalies	
111	Prof	Très bien. Le portrait d'un personnage de théâtre, on le dégage soit à partir du dialogue ou de leurs gestes, leurs actions et les didascalies. Ce n'est pas comme la nouvelle. En même temps, qui gagne l'information ? Qui veut me donner la deuxième situation d'énonciation ?	
112	Elève	C'est l'auteur	
113	Prof	Non, on reste avec les personnages. Ce sont les personnages. Ils parlent à qui ?	
114	Elève	Aux lecteurs	
115	Prof	A propos de qui ?	
116	Elève	D'eux-mêmes	
117	Prof	Pourquoi ?	
118	Elève	Pour les informer	
119	Prof	Très bien. Donc combien de situations on a ?	
120	Elève	Deux	
121	Prof	C'est ce qu'on appelle la double énonciation au théâtre. Alors je reviens à	

		cette phrase. L'information à propos de Monsieur Jourdain. On lit et on dégage. Vas-y Hiba.	
122	Elève	Lecture de l'élève : « MAÎTRE DE MUSIQUE. - J'en demeure d'accord, et je les goûte comme vous. Il n'y a rien assurément qui chatouille davantage que les applaudissements que vous dites »	
123	Prof	Ça veut dire on aime bien voir les applaudissements, on trouve notre plaisir à être loués par les autres	
124	Elève	L'élève continue la lecture : « mais cet encens ne fait pas vivre »	
125	Prof	Est-ce que maître de musique accepte le point de vue du maître à danser ?	
126	Elève	Non.	
127	Elève	Il le rejette	
128	Prof	Est-ce qu'il le rejette totalement ? pour ne pas le rejeter totalement, qu'est-ce qu'il a fait ?	
129	Elève	Une concession	
130	Prof	Très bien. Quelle est cette concession ? « J'en demeure d'accord. » Très bien. Remplacez « j'en demeure d'accord » par un autre moyen ?	
131	Elève	Certes, oui, c'est vrai	
132	Prof	Termine la concession, ajoute	
133	Elève	Mais	
134	Prof	Très bien. Regardez ici, on profite ici de langue. On n'a pas encore fait la concession, peut-être vous l'avez faite au collège. Donc, le « oui et le mais », c'est-à-dire qu'il n'accepte pas totalement. Il nous informe à propos de ce qu'il cherche. Qu'est-ce qu'il cherche lui ? le premier cherche une bonne réputation et l'autre la réputation. Puisqu'on n'a pas le temps, je vais continuer ici « lui, « l'homme ». Il a commencé par « il », il n'a pas dit directement monsieur Jourdain et le voilà qui vient. Pourquoi il a fait ça ?	
135	Elève	Pour créer le suspens	
136	Prof	Très bien. Et pourquoi on crée le suspens dans l'incipit ou la scène d'exposition	
137	Elève	Pour inciter le lecteur à lire	
138	Prof	Très bien. On se trouve donc avec une fonction incitative. On a besoin de	

		stimuler, d'encourager l'autre à continuer. Quel est le personnage principal ? On fait parler ici deux à propos de l'autre. Ça veut dire le Bourgeois gentilhomme, il est qui ?	
139	Elève	C'est monsieur Jourdain.	
140	Prof	Alors, on n'a pas commencé directement par dire le bourgeois gentilhomme c'est quelqu'un qui cherche à être ... ça veut dire on donne pas toute l'information au début pour inciter à lire. Je reprends. Quelles sont les caractéristiques d'une pièce de théâtre à partir de cette scène comme support ?	
141	Elève	La scène d'exposition, les didascalies, les répliques, les tirades, le dialogue.	
142	Prof	Très bien. On termine le premier point et on passe au deuxième. Quel type d'énonciation on peut dégager de cette scène ?	
143	Elève	Une double énonciation	
144	Prof	Et troisième, quelle est la fonction de cette scène ?	
145	Elève	Informative	
146	Prof	Informative pourquoi ?	
147	Elève	Parce qu'elle nous informe des personnages, du lieu, du cadre	
148	Prof	Et incitative pourquoi ?	
149	Elève	Il laisse du suspens au lecteur. Madame, moi quand je veux acheter un livre, je lis le résumé dans la quatrième de couverture, où il y a trop de suspens parce qu'on ne dit pas sur les personnages. Il y a que des indices en général, donc ça me motive à découvrir la suite.	
150	Prof	Voilà très bien, on parle de quelqu'un avec des indices comme « il », « lui », « cet homme »	
151	Elève	Ce sont des anaphores madame	
152	Prof	Très bien, ça veut dire des éléments de reprise et troisième fonction, on est devant quel genre ?	
153	Elève	Une pièce de théâtre	
154	Prof	Très bien. Merci je vais prendre les deuxièmes bacs. Et vous c'est pour le mercredi.	

Annexe 11: Transcription de la troisième séance d'observation

Numéro de l'énoncé	Personne	Verbatims ou contenu de l'énoncé	Attitude corporelle ou remarques à faire
1	PROF	<i>La légende de l'homme à la cervelle d'or</i> , qui veut me rappeler ce qu'on a vu dans <i>La légende de l'homme à la cervelle d'or</i> ? Qu'est-ce qu'on a vu dans cette œuvre ? Attendez, qu'est-ce qu'on a vu ? D'abord ?	
2	ELEVE	Le titre, euh, le genre	
3	PROF	Le genre, oui. Quel genre ?	
4	ELEVE	C'est un conte madame peut-être ?	
5	ELEVE	Oui, c'est un conte madame	
6	PROF	C'est un conte, alors le conte on l'appelle aussi ?? La légende ou une nouvelle fantaisiste pour ce cas. Qu'est-ce qu'on a vu aussi ?	
7	Plusieurs élèves en même temps	On a vu euh...	
8	PROF	Attendez, On a vu la biographie de l'auteur. Et cette biographie, je veux que vous ayez toute votre attention sur cette biographie de l'auteur parce qu'on va la travailler aujourd'hui à partir du texte qu'on va lire aujourd'hui. Ensuite ?	
9	Elève	Madame, on a ...	
10	PROF	Ensuite, on a organisé le texte en combien de parties ?	
11	Les élèves	3 parties	
12	PROF	Très bien, premier extrait ?	
13	ELEVE	C'est Alphonse Daudet qui parle ...	
14	PROF	Non, premier extrait.... C'est une lettre, deuxième extrait ? un conte, troisième extrait la morale. Très bien. Alors aujourd'hui, nous allons commencer par le premier texte. On est le ?	
15	Les élèves	Le 20	Passage de l'enseignante au tableau pour y écrire la date et le

			titre de la leçon
16	PROF	Alors... (arrivée de quelques retardataires), Allez asseyez-vous !	
17		Vacarme des élèves	
18	PROF	Alors je reprends mon cours, bien alors on a dit on a divisé la légende en trois parties. Alors aujourd'hui. Le premier objectif qu'on avait fait, c'était étudier tout ce qui est autour de l'œuvre. Deuxième objectif : on va étudier quelques extraits Séance 1, alors prenez votre texte, qui veut me lire le premier extrait ?	
19	ELEVE	Madame, moi je vais lire	Passage au tableau
20	PROF	Oui,	
21	ELEVE	Un élève commence la lecture. Il trébuche	L'enseignante tape au tableau pour instaurer le calme en classe et attirer l'attention des élèves en vue d'entamer la lecture du premier extrait
22	PROF	Alors, arrête merci, c'est moi qui vais lire. Début de la lecture du texte par l'enseignante : « En lisant votre lettre, madame, j'ai eu comme un remords. Je m'en suis voulu de la couleur un peu trop demi-deuil de mes historiettes, et je m'étais promis de vous offrir aujourd'hui quelque chose de joyeux, de follement joyeux. Pourquoi serais-je triste, après tout ? Je vis à mille lieues des brouillards parisiens, sur une colline lumineuse, dans le pays des tambourins et du vin muscat. Autour de chez moi tout n'est que soleil et musique ; j'ai des orchestres de culs-blancs, des orphéons de mésanges ; Le matin, les courlis qui font : « Coureli ! coureli ! », à midi, les cigales ; puis les pâtres qui jouent du fifre, et les belles filles brunes qu'on entend rire dans les vignes... En vérité, l'endroit est mal choisi pour broyer du noir ; je devrais plutôt expédier aux dames des poèmes couleur de rose et des pleins paniers de contes galants. Eh bien, non ! je suis encore trop près de Paris. Tous les jours, jusque dans mes pins, il m'envoie les éclaboussures de ses tristesses... À l'heure même où j'écris ces lignes, je viens d'apprendre la mort misérable du pauvre Charles Barbara ; et mon moulin en est tout en deuil. Adieu les courlis et les cigales ! Je n'ai plus le	

		cœur à rien de gai... Voilà pourquoi, madame, au lieu du joli conte badin que je m'étais promis de vous faire, vous n'aurez encore aujourd'hui qu'une légende mélancolique.	
23	PROF	Alors, avant de relire le texte pour voir de quoi il s'agit, première question qu'on va poser et qu'on pose généralement à tous les textes, où se situe ce texte ? où se situe ce texte par rapport à la légende ? C'est le début, c'est l'incipit tout seulement Alors, on va mettre premièrement situation du texte. Le texte se situe au début de l'œuvre. Il représente son incipit point. Alors on va identifier le texte, et qu'est-ce que ça veut dire identifier le texte à l'examen ? quand on vous demandera d'identifier le texte à l'examen. Ça veut dire vous allez dégager quoi ?	
24	ELEVE	Euh, les indices, je me rappelle plus	Passage au tableau pour écrire la situation du texte, elle recopie ses notes
25	PROF	Quand on va vous demander à l'examen d'identifier un texte, qu'est-ce que vous devez voir dans le texte ?	
26	ELEVE	Le type de texte ?	
27	PROF	Très bien le type de texte, quel type de texte nous avons ?	
28	ELEVE	La lettre	
29	PROF	Alors la lettre, ce n'est pas le titre, c'est le ...	
30	ELEVE	Le genre	
31	PROF	Le genre très bien. Quelle différence y a-t-il entre le genre et le type ? Qu'est-ce qu'on voit dans le genre ? par exemple, je vais dire	
32	ELEVE	Un roman autobiographique	
33	PROF	Quel genre de texte nous avons ici ?	
34	Elève	Un roman	
35	PROF	Un roman ou un recueil, et quel genre de texte nous avons ici ?	
36	ELEVE	Un conte	
37	PROF	Comment nous avons pu savoir la différence entre le genre qui est ici le conte et qui est ici un roman ou un recueil de contes ? Le conte	

38	ELEVE	Le conte est petit	Elle lève le document à lire et marque la distinction avec ses mains entre les parties du texte vu qu'elle en fait elle-même le découpage
39	PROF	Le conte est petit (l'enseignante reprend la réponse de l'élève et ne lui laisse pas l'occasion de terminer), et l'œuvre que j'ai montrée est assez grande. ? ça veut dire qu'on va voir dans le genre quoi ? la ... La... la	
40	Tous les élèves	La forme.	
41	PROF	Très bien. Alors dans le genre, on observe la forme du texte. Et ici, qu'est-ce qu'on observe ?? Qu'est-ce qu'on observe dans le titre ? Pour connaître est-ce que c'est un texte narratif, argumentatif ?? Qu'est-ce que je dois faire ? Je dois... je dois lire très bien	
42	ELEVE	Je dois Je dois	
43	PROF	Je dois... je dois lire très bien. On observe le fond après avoir lu le texte. Alors on a lu le texte. C'est vrai quelle est la forme ? Quel est le genre du texte ?	
44	ELEVES	Réponses collectives	
45	PROF	Quand vous dites à la dame ou chère madame,	
46	Une élève	Une lettre	
47	PROF	C'est une lettre. Hier, j'ai donné un mot. Comment on appelle le genre de texte qui a la forme d'une lettre ?	
48	Tous les élèves	Epistolaire	
49	PROF	Le genre épistolaire. Très bien. C'est une lettre. D'après la forme, c'est le genre épistolaire et d'après le texte, quel type de texte nous avons ? Que fait celui qui écrit la lettre dans cette lettre ? Est-ce qu'il raconte ?	
50	Elève	Non, il s'adresse à la dame	Passage au tableau
51	PROF	Oui il s'adresse à la dame directement, mais qu'est-ce qu'il lui dit ? Donc quel type de texte nous avons ? Alors vous mettez type de texte, on a un texte explicatif. Donc le genre épistolaire, le texte explicatif. Alors on va voir qu'est-ce	

		qu'il explique dans ce texte ? et pour savoir qu'est-ce qu'il explique, d'abord il faut savoir qui parle à qui ? Alors on va voir dans le premier axe de lecture. Troisièmement, les axes de lecture situation de communication (écriture au tableau) qui parle ?	
52	Tous les élèves	Alphonse Daudet	Passage au tableau
53	PROF	A qui s'adresse-t-il ?	
54	Tous les élèves	A la dame	
55	PROF	De quoi il parle ?	
56	ELEVE	Euh, je ne sais pas	
57	PROF	Alors (la prof s'adresse à un élève) relis et dis-moi de quoi il parle	
58	ELEVE	Lecture d'une élève du premier passage : « A la dame qui demande des histoires gaies »	
59	PROF	Alors à la dame qui demande des histoires gaies, c'est-à-dire, c'est comme si cette dame vient de lui demander d'écrire des histoires gaies. Vous vous rappelez la vie de ... d'Alphonse Daudet	
60	ELEVE	Oui	
61	PROF	Où il a passé sa vie ?	
62	Elèves	Dans les salons littéraires	
63	PROF	Et on a dit que pour travailler, il écrivait dans des journaux, il publiait des histoires à la suite des femmes qui était dans des salons littéraires et qui étaient, euh chez qui il travaillait. Ça veut dire que cette dame, elle appartient à quelle société ?	
64	ELEVE	Elle est supérieure ?	
65	PROF	Elle est supérieure, c'est-à-dire ? Dans les salons littéraires...	
66	ELEVE	Aristocrate	
67	PROF	Très bien ; c'est une dame aristocrate qui demandait à Alphonse Daudet de lui écrire des historiettes. Alors qu'est-ce qu'il lui explique ? Est-ce qu'il va toujours écrire des histoires gaies ?	
68	PROF	Non	

		Non pourquoi ? Qu'est-ce qu'il lui demande ? Regardez (la prof lit le texte) : « bientôt je suis à paris » Paris ça veut dire qu'il y a les femmes, le vin, les cabarets, c'est-à-dire s'amuser. Elle continue de lire « mais à l'heure même où j'écris ces lignes, je viens d'apprendre la mort du misérable du pauvre Charles Barbara. Il avait l'intention d'écrire une lettre, plutôt il avait l'intention d'écrire un conte merveilleux et joyeux, mais qu'est-ce qu'il lui est arrivé ? Il a entendu que quoi ? (Relecture du texte) « A l'heure même où j'écris ces lignes. « Qu'est-ce qu'il a Charles Barbara ?	
69	Plusieurs élèves	Il est mort	
70	PROF	Est-ce que quelqu'un peut me dire qui est Charles Barbara ?	
71	ELEVE	Euh, c'est un auteur	
72	PROF	C'est un auteur écrivain français du 19 ^{ème} siècle et il était ami avec Alphonse Daudet. D'accord on va mettre d'abord qui parle, à qui, de quoi, pourquoi C'est une situation de communication. Qui parle ? Alphonse Daudet, à qui ? A la dame, de quoi ? Il lui parle de quoi ? Il écrit une lettre pour lui expliquer qu'il va changer sa façon d'écrire. Pourquoi il a changé cette façon d'écrire ? Parce qu'il est triste à cause de la mort de Charles Barbara. Vous écrivez vite parce que je vais effacer. Vous avez fini ? Alors on va voir la partie que je vais lire ... vite. Chut Je veux quelqu'un qui puisse lire ou me relire le texte et vous allez me dire qu'est-ce qu'il explique dans la partie. Cheikh tu veux lire ??	
73	ELEVE	Quoi, non	Elle tape au tableau silence
74	PROF	On écoute s'il vous plaît	
75	ELEVE	Lecture du premier passage : « En lisant votre lettre, madame, j'ai eu comme un remords. Je m'en suis voulu de la couleur un peu trop demi-deuil de mes historiettes ... »	
76	PROF	Les historiettes sont de petites histoires	
77	ELEVE	L'élève continue la lecture : « et je m'étais promis de vous offrir aujourd'hui quelque chose de joyeux, de follement joyeux.	L'élève trébuche sur ce mot et l'enseignante l'explique en répétant sa prononciation

78	PROF	C'est comme s'il lui rappelle il va écrire des histoires amusantes pourquoi ? Parce qu'il veut dans un lieu joyeux. Quel est ce lieu joyeux ?	
79	ELEVE	Euh, un salon littéraire.	
80	PROF	Oui un salon littéraire, mais dans quelle ville ?	
81	Tous	Paris	
82	PROF	Qu'est-ce qu'il y a à Paris ? Lisez-moi, pourquoi il serait triste après tout, pourquoi ? c'est vrai tout ce qui est autour de moi est joyeux. Qu'est-ce qui est joyeux ? Lis-moi	
83	ELEVE	Lecture : « Je vis à mille lieues des brouillards parisiens ...	
84	PROF	Pourquoi ? Collines lumineuses, ensuite, pays des... des tambourins euh quand vous êtes à Achoura, qu'est-ce qu'on achète à des enfants ? Des jouets qui nous donnent des rythmes musicales. Parmi les objets qui nous donnent des rythmes musicales, il y a des tambourins. C'est avec quoi, on va jouer et donner des rythmes. Continue ! la prof lit même un peu « Dans les pays des tambourins, du vin, du muscat	
85	ELEVE	Lecture : « Autour de chez moi tout n'est que soleil et musique ; j'ai des orchestres de culs-blancs, des orphéons de mésanges ; le matin,	
86	PROF	Si vous regardez ces termes, qu'est-ce qu'ils expriment ? La joie. D'accord, alors on a « orchestre, rire, fille » ça vous fait penser à quoi cette vie joyeuse ? Hier, on a donné un terme à cette vie joyeuse, amusante, on ne fait rien, on s'amuse, il y a le vin, le rire	
87	ELEVE	La vie de bohème	
88	PROF	Si je vous demande de me donner un titre à cette partie ? C'est la vie de bohème. Qu'est-ce que ça veut dire la vie de bohème ? Joyeuse, amusante et oisive. Cette vie qui est une vie de bohème, ça vous fait rappeler quoi ? La vie d'Alphonse Daudet. Alors on va mettre : Alphonse Daudet explique à la dame qu'il est vrai qu'il vit dans un milieu joyeux parce que autour de lui il y a des dames, il rit, il euh... il vit près d'un orchestre, etc mais est-ce qu'il va vivre comme ça durant toute sa vie ?	

89	Tous	Non	Passage au tableau
90	PROF	Qu'est-ce lui est arrivé pour changer ? La mort de Charles Barbara. Alors, mais qu'est-ce que vous avez dit (écriture du tableau mort de Charles Barbara), c'est-à-dire il ne va plus vivre comme ça. Il va expliquer ce qu'il lui est arrivé. Relevez-moi dans le texte la partie qui exprime qu'il est devenu triste. Relevez-moi toute une phrase qui indique	
91	ELEVE	Lecture : « À l'heure même où j'écris ces lignes,	
92	PROF	Voilà, je vais écrire toute cette phrase, vous l'écrivez s'il vous plaît. Taisez-vous (les élèves parlent tous à la fois), la prof s'adresse à un élève : lève-toi et viens ici, assis-toi ici. Répétition de la phrase du texte : « A l'heure même où j'écris ces lignes, je viens d'apprendre la mort misérable du pauvre Charles Barbara » et mon moulin, ça vous fait rappeler quoi ?	
93	Tous	Euh, son recueil	
94	PROF	Voilà, et mon moulin est tout en deuil, qu'est-ce que ça veut dire le deuil ? Quand est-ce qu'on est en deuil ? Quand on ... quand vous perdez quelqu'un. Par exemple, moi j'ai perdu l'année dernière mon père eh ben... ! Durant toute une période de ma vie, j'étais en deuil. Une femme dans la religion musulmane, quand elle perd son mari, elle reste en deuil quatre mois et dix jours. Alors pourquoi Charles Barbara est en deuil ? Parce qu'il a perdu son ami. D'accord ? Alphonse Daudet explique à la dame qu'il est en deuil parce qu'il a perdu son ami le poète Charles Barbara. Lisez-moi qu'est-ce qu'on explique de la mort de Charles Barbara ? Qu'est-ce qu'on dit de lui ?	
95	ELEVE	Charles Barbara, auteur de romans et de contes fantastiques et collabora avec Daudet, il se suicida	
96	PROF	Il s'est suicidé après la mort de sa femme. Comment il est mort ? Il s'est suicidé. Vous comprenez « se suicider » ? ça vous fait rappeler personne dans la légende ? L'homme à la cervelle d'or, qu'est-ce qu'il a eu ? Il a adoré et aimé sa femme. Il lui a donné tout son or et en lui donnant son or, c'est comme si lui aussi, il se suicidait et quand il est mort ? après la mort de sa femme. Donc, ajoutez cette idée. Alors on va voir qu'est-ce qu'il va changer dans sa façon d'écrire ? Alors	

		rappelez-moi, qu'est-ce qu'il écrivait avant ? Des contes joyeux comme <i>La chèvre de monsieur Seguin</i> par exemple. Et à partir de la mort de Charles Barbara, il va écrire des contes tristes ? Alors qu'est-ce qui prouve dans le texte qu'il dit ça ? (Elle écrit au tableau) « Voilà madame... au lieu du joli conte badin », qu'est-ce que vous comprenez d'un conte Badin ? Badin c'est joyeux. (Retour au texte) expliquez-moi le mot « mélancolique », c'est quoi ?	
97	ELEVE	Triste (tous les élèves applaudissent l'élève qui a répondu	Passage au tableau
98	PROF	La prof crie pour rappeler les élèves à l'ordre : « Vous connaissez comment je deviens quand je suis énervée, eh taisez-vous ». Bien qu'est-ce que vous remarquez dans ce texte ? Qu'est-ce qu'il y a de commun dans ce premier extrait avec Alphonse Daudet ?	
99	ELEVE	Sa biographie	
100	PROF	Voilà, il y a des éléments de sa biographie. Il y a la vie amusante à Paris, il y a la mort de Charles Barbara. Alors on va mettre synthèse : « dans cette lettre qui est le premier extrait de la légende, nous avons plusieurs éléments qui unissent ce genre épistolaire avec la vie d'Alphonse Daudet deux points : la vie oisive à Paris, la mort de Charles Barbara qui s'est suicidé comme l'homme à la cervelle d'or	

Annexe 12: Transcription de la quatrième séance d'observation

Numéro de l'énoncé	Personne	Verbatims ou contenu de l'énoncé	Attitude corporelle ou remarques à faire
1	Prof	On travailler l'étude du texte à partir du chapitre 43, on se tait et on se met au travail, prenez votre texte s'il vous plaît. Alors des questions pour passer à une situation de passage. Comme vous le savez pour toute étude de texte, vous devez situer votre passage. Le jour de l'examen aussi, le texte qu'on vous donne vous devez le situer parfaitement. La situation du passage se présente de plusieurs manières, soit d'une manière classique, soit on vous pose des questions auxquelles vous allez répondre. Automatiquement, vous êtes en train de situer. Elle est très importante parce que si vous situez votre passage, soyez sûr que vous allez répondre parfaitement parce que vous êtes proches du texte dans l'œuvre. Attention, attention, attention, parfois il y a des textes qui se ressemblent. Par exemple, dans <i>La boîte à merveilles</i> , vous trouvez le msid. Soyez toujours attentives, je dois lire mon texte. On retrouve le même mot dans plusieurs chapitres. Si je trouve le même mot, je ne dois pas être pressé et dire voilà, c'est le chapitre 2. Non attention, la première chose à faire qu'on on me donne un texte, c'est de le lire. Une bonne lecture d'un texte c'est 50% de réponses justes. La même chose maintenant. Hier je vous ai demandé de lire le chapitre 40. Alors où se trouve le narrateur ?	
2	Elève	Madame dans sa cellule à la conciergerie	
3	Prof	Ça c'est dans le chapitre 40, hein ? très bien. Ecoutez s'il vous plaît. Tout ce qu'on étudie ça vous servira toujours. Je rappelle pour situer les extraits d'un dernier jour d'un condamné. Ce livre se divise en trois parties qui correspondent à trois lieux différents. Le premier lieu, nous l'avons étudié. Zidane ?	
4	Elève	Bicêtre	
5	Prof	De quel chapitre à quel chapitre ? En français du chapitre 1 la première partie du premier paragraphe du chapitre 22, pourquoi on va changer de place à partir de la première partie ? parce que la deuxième partie du chapitre 22 c'est le transfert à la	

		conciergerie. Il n'a pas bénéficié du pourvoi en cassation, il sera transféré à la conciergerie. Il restera dans sa cellule jusqu'à quel chapitre ? Du 22 au 40. A chaque fois, je dois rappeler cette structure. Où se trouve alors le narrateur dans ce chapitre 43 ? Levez le doigt.	
6	Elève	Madame, visite de sa fille Marie	
7	Prof	Avant, d'abord pour situer un passage de l'œuvre, vous devez absolument mentionner que est-ce que le narrateur se trouve dans sa cellule à Bicêtre ou à la conciergerie. C'est très important. D'accord, il se trouve à la conciergerie parce que c'est le chapitre 43. Alors, je situe le narrateur se trouve à la conciergerie. Qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'il a eu. On a travaillé tout ça dans le regroupement du texte. On lui a donné du papier pour écrire.	
8	Elève	Une lettre	
9	Prof	Très bien. Il continue d'écrire, de relater les souvenirs, l'énoncé coupé vous vous rappelez. Il évoque des souvenirs. Les chapitres sur lesquels vous avez travaillé hier. Chapitre 32, 33. D'accord, les souvenirs de l'enfance, les souvenirs de l'adolescence, les souvenirs de l'église Notre-Dame. Mais qu'est-ce qui le hante l'auteur Khadija ? Il a peur de quelque chose le narrateur. Il est terrifié, angoissé. Pourquoi il est à la conciergerie d'ailleurs. Pour être condamné à mort. il s'achemine vers la mort. Une fois, il n'a pas bénéficié du pouvoir en cassation, comme s'il conduit au cimetière. Vous vous rappelez ? Donc qu'est-ce qui le hante ? La mort. Qu'est-ce qu'il a décidé de faire ?	
10	Elève	Imaginer comment il va mourir	
11	Prof	Bravo. Très bien, imaginer comment il va mourir. Soit enfoncé dans les gouffres, il a même imaginé un jour peut-être ses condamnés vont revenir sur la place de grève. Il est terrifié par la mort, il a demandé à voir le prêtre. Est-ce que notre narrateur a apprécié le prêtre de la prison ?	
12	Elève	Non	
13	Prof	Parce que c'est un fonctionnaire de l'état bravo. Alors il a les mêmes discours. Le narrateur s'est endormi. Il s'est réveillé. Alors voilà le chapitre 43. Prenez-le. Allez-y. chapitre 43 bien sûr, lorsqu'il va se réveiller, le prêtre est là on va lui annoncer une très bonne nouvelle. C'est la première fois que le narrateur aura	

		cette bonne nouvelle. Youssra c'est quoi cette nouvelle ?	
14	Elève	Sa fille (elle est interrompue par la prof)	
15	Prof	Sa fille Marie est là. Elle vient lui rendre visite. Très bien. Alors on va travailler ensemble ce chapitre-là. C'est un chapitre très important dans ce roman et nous allons dégager le maximum d'axes et de messages je l'espère envoyés par Victor Hugo. Alors soyez attentifs. C'est un chapitre que je vous ai demandé de lire à la maison pourquoi ? C'est bon très bien. Chapitre 43, chut	
16	Prof	La prof lit de façon expressive le passage, puis quand elle termine : « j'espère qu'au fur et à mesure vous avez souligné toutes les remarques que nous allons faire par la suite et des questions classiques : découper le passage en parties et trouver les axes de lecture. C'est clair. Très bien. Elle continue la lecture. A la fin elle reprend : « d'abord voilà on va étudier cette première partie et par la suite nous allons passer au second. Donc je reprends, je situe d'abord mon passage. Oui vas-y	Début de la lecture qui a duré 4 minutes
17	Une élève	Après son réveil, le narrateur reçoit la visite de sa fille Marie. Alors comment le narrateur est rejeté et oublié par l'être aimé ?	
18	Prof	On situe par rapport à ce qui précède et donner une idée sur le contenu du texte devant toi parce que l'analyse tu vas la faire après. Oui toi ! (Elle s'adresse à un autre élève)	
19	Elève	Visite de sa fille marie qui ne le reconnaît pas	
20	Prof	Très bien. Je vous ai demandé toujours. Il faut mentionner où se trouve le narrateur. C'est très important. Notre narrateur on l'a dit au début de la séance se trouve dans sa cellule à la conciergerie. Il reçoit la visite de sa fille Marie. Situer le passage en deux phrases maximum. Allez-y on écrit situation du passage (elle écrit au tableau) : « le narrateur se trouve dans sa cellule à la conciergerie. Il reçoit la visite de sa fille Marie. » Reprenez le passage. La première question sur laquelle nous allons travailler après la situation du passage : les axes de lecture. Le narrateur se trouve seul dans sa cellule n'est-ce pas ? Il parle avec quelqu'un ? Lorsqu'on ne parle pas avec quelqu'un, quel type de discours ? Nous avons déjà travaillé ceci. Lorsqu'il parle à lui-même, lorsque je parle à moi-même, comment on appelle ce type de discours ? un, un mono...	

21	Elève	Monologue	
22	Prof	Un monologue très bien. Le narrateur échange ses paroles avec quelqu'un d'autre. Mais souvent, il est seul. C'est le monologue interne. Alors c'est une occasion d'or pour notre narrateur, d'échanger, de dialoguer avec quelqu'un et pas n'importe quelqu'un c'est sa fille l'être le plus cher au monde, l'être pour lequel il veut vivre. D'accord ? on constate que ce chapitre 43 ce n'est pas un monologue c'est un dialogue. Quels sont les critères du dialogue ? Pourquoi on dit que c'est un dialogue ? Parce que vous avez deux interlocuteurs, les caractéristiques du discours direct, les tirets. Très bien. Qu'est-ce que moi je vais retenir ? Les deux interlocuteurs, c'est-à-dire il échange, pour la première fois, il a quelqu'un avec qui parler. Ce dernier jour, il compte les heures qui lui restent. Il est dix heures du matin, il ne lui reste que 6 heures. Heureusement, on a fait venir sa fille Marie avec qui il va dialoguer. C'est donc un dialogue. Les deux interlocuteurs bien sûr. C'est notre narrateur qui est un condamné à mort et sa fille Marie. Quel âge a-t-elle ?	
23	Elève	Trois ans	
24		Alors une petite information que j'ai déjà dite longtemps. Le narrateur lorsqu'il a commis le crime, sa fille n'avait qu'un an. Notre condamné a passé deux années en interrogatoire. Après il a été condamné à mort. Sa fille Marie n'a pas revu son père il y a deux ans. Maintenant elle a trois ans. C'est une explication qui a été donnée par le narrateur lui-même. C'est clair ? il s'agit d'un dialogue entre le narrateur et sa fille Marie. Alors, par quoi commence le narrateur et pour quel objectif ? par présenter le portrait physique de sa fille Marie, pour quel objectif	
25	Elève	Madame elle est fraîche, pour la décrire	
26	Prof	Oui, mais ça sert à quelque chose ? Il y a un autre objectif. Lequel ? Il y a deux voix. A l'intérieur, il y a la voix de l'auteur. Alors, est-ce qu'on condamne un père qui a une fille petite belle ? C'est un message adressé au juge. Il faut apprendre votre texte, c'est l'argumentation. Si on vous donne une production écrite et on vous demande si vous êtes contre la peine de mort, vous devez utiliser ces phrases : « oh ! Si ces jurés avaient vu ma fille », ils auraient dû changer le verdict. Le narrateur commence son texte par un portrait. Quelle est	

		automatiquement la tonalité qui se dégage ?	
27	Elève	Le pathétique	
28	Prof	Bravo	
29	Prof	Dès le départ, la tonalité ou le registre s'installe, nous les lecteurs éprouvons de la pitié pour ce condamné. Il a une petite fille, belle, rose qui vient rendre visite à son papa. C'est très émouvant placé dès le début du chapitre. On enchaîne, « je l'ai prise, je l'ai enlevé, je l'ai assise, je l'ai baisée », quelle figure de style ?	
30	Elève	Madame anaphore	
31	Prof	Est-ce que tu as la répétition d'un mal ? Donnez-moi la figure du style. Elle est au service du sens du texte. Vous ne voyez pas le critère qui est la virgule. Ici, je n'ai pas la répétition d'un mot, mais des actions successives. Quel est le rôle de l'énumération ? alors le narrateur qui voit sa fille après deux ans ? qu'est-ce qu'il va faire ? ça montre que le narrateur aime sa fille, il est affectif avec sa fille. Très bien on continue. A qui le narrateur a posé une question ? C'est une question rhétorique. On a supposé la réponse par la bonne qui pleurait dans le coin. La mère est malade, la grand-mère est âgée. A quel chapitre renvoie cette question ?	
32	Elève	Chapitre 9	
33	Prof	Très bien. Donc, la petite fille avec la bonne parce que la mère est malade et la grand-mère est âgée. Quel est l'argument ici ? Qu'est-ce qui nous rappelle. Cette fille aura-t-elle une famille avec qui elle vivra plus tard. Ça nous rappelle pourquoi Hugo milite pour la peine de mort. Parce que ses enfants vivront orphelins sans famille. Alors deuxième axe. On va noter au tableau premier axe et on passera au deuxième. « Dans ce chapitre on a un échange entre deux interlocuteurs : le narrateur avec un être cher qui est sa fille. Sa chère fille avec son innocence va souvent le blesser involontairement » D'accord ? On reprend notre texte. Nous allons voir le deuxième axe de lecture, pourquoi sa fille va le blesser. Premièrement c'était le dialogue, comment se fait le contact et la fille ? C'est le deuxième axe sur lequel nous allons travailler. Vous y êtes ? Très bien. La prof reprend la lecture : « enfin, j'ai pu parler », c'est-à-dire que le dialogue commence » et comment donc ce reniement ou ce rejet, c'est lorsque le père va échanger les paroles avec sa fille.	La prof explique et écrit l'analyse sur le tableau. Elle note les axes sous forme de tirets, à savoir : le dialogue

		(Reprise de la lecture) : « enfin, j’ai pu parler, Marie ai-je dit ma petite Marie, enfin je la serrai contre ma poitrine », nous allons comme d’habitude faire le relevé des cours de langue puisque l’examen approche. Déjà le papa avait envie de voir sa fille, il avait voulu pleurer. Nous avons l’expression des sentiments, la tonalité pathétique, nous avons les champs lexicaux qui se développent et la caractérisation. Donc tous les cours de langue et les figures de style là-dedans. Alors il a poussé un petit cri. Nous avons déjà ici l’anticipation. Qu’est-ce que ça veut dire tu es avec quelqu’un, tu veux lui parler, il a poussé un petit cri. Ou bien tu prends quelqu’un pour l’embrasser et je parle d’un père avec sa fille. Quand est-ce qu’on pousse un cri ? Lorsque vous avez peur, ou lorsque vous ne voulez pas parler à cette personne. Maintenant vous êtes en train de faire un tableau dans votre tête : réaction fille –papa. Alors elle a poussé un cri et en plus, et elle a dit « vous me faites du mal », comment on appelle ça, cette réaction. Tu embrasses ta fille, ta sœur et elle te dit : « tu me fais du mal », c’est quoi ça ? comment pouvez imaginer cette situation ? c’est un dé... déception. Tu es choqué, n’est-ce pas ? Le papa est choqué, mais il va tenter une deuxième chance. Laquelle ? Qui peut me donner l’explication ? Qu’est-ce qu’elle a la fille ? Pas toujours les mêmes ?	
34	Elève	La fille a oublié son père	
35	Prof	Très bien. Il y a deux ans que sa fille ne l’a pas vu, peut- être qu’elle ne l’a pas reconnu. Le narrateur a quand même cherché une explication. Que désire le papa ? il désire une chose ? Laquelle ?	
36	Elève	Papa	
37	Prof	Oui, mais entendre le mot papa de la bouche de sa fille. C’est ce qu’il demande de sa fille	
38	Elève	Il demande à entendre le mot papa en échange des quarante ans qu’ils vont lui prendre	
39	Prof	Voilà. Ici quelle figure de style ? on a : « prendre quarante ans de sa vie ». Ne pas dire à quelqu’un ton père est mort, qu’est-ce qu’on lui dit ? Il n’est plus là. Allez, on reprend, vous allez chercher après. Ne pas vexer quelqu’un, j’utilise des termes atténués pour annoncer une mauvaise nouvelle. Je reprends à la fin de la séance vous allez me la donner. Le narrateur ne perd pas espoir. Il a cherché une	

		explication Il va faire une deuxième tentative. (Elle s'adresse à une élève : « Chaimae tu suis ? ») puis elle reprend la lecture du texte : « - écoute Marie, lui-ai-je dit en joignant ses deux petites mains, est-ce que tu ne me connais point ? – elle a répondu avec ses beaux petits yeux : ah que non » Alors comment on appelle ce procédé ? Le reniement, c'est quoi renier quelqu'un. C'est ne plus reconnaître quelqu'un. Le narrateur est sûr que sa fille ne se rappelle point de lui. Le père est totalement renié par sa fille. On s'arrête pour deux minutes et on reprend. Mais la figure de style, vous l'avez trouvée ? c'est l'euphémisme, le contraire de l'hyperbole.	

Numéro de l'énoncé	Personne	Verbatims	Attitude corporelle
39	Prof	On reprend les regroupements des textes, on parcourt les chapitres, l'énoncé ancré et coupé et dans le texte, et puis on étudie le troisième lieu dans le chapitre 43, tâchez bien de lire vos chapitres	
40	Elève	(Un élève pose une question que nous ne sommes pas parvenu à entendre)	
41	Prof	C'est une synthèse, tu gardes cela pour tout à l'heure. Elle s'adresse à un élève (enlève ton capuchon, il est mouillé, tu vas tomber malade). Alors faites vite, axe 2 B, le deuxième axe, c'est le rejet, c'est un mot très fort. Alors, (l'enseignante écrit au tableau) : « plus le condamné se rapproche de sa fille, car elle est sa seule consolation. Il cherche la chaleur et la compassion ». Alors le deuxième axe que nous avons expliqué, je noterai quelques éléments au tableau, ça vous servira de repères pour la révision, Lorsque vous relisez le chapitre chez vous. Alors le rejet, qu'est-ce que ça veut dire rejeter quelqu'un, repousser quelqu'un ? Nous avons analysé que la fille n'a pas reconnu son père, mais il a tenté plusieurs fois parce que c'est la seule compassion, il cherche la chaleur auprès d'un être cher pour lui en ce moment de malheur. Alors, rapidement, (elle reprend l'écriture au tableau) : « plus le condamné se rapproche de sa fille,	Ecriture au tableau

		car elle est sa seule consolation. Il cherche la chaleur et la compassion pour lui, plus la fille s'éloigne. Vous avez bien sûr l'antithèse : plus lui il s'approche, plus elle, elle s'éloigne malheureusement. Renotez entre parenthèses, sans le savoir ni le vouloir involontairement. Alors qu'est-ce qui cause pour le narrateur ?? Une torture morale. Il est malheureux, désespéré, par l'idée de la mort et maintenant le rejet de sa fille. C'est ce qui peut arriver de pire à un papa. Ce qui accentue le registre pathétique. On note cette expression et on passe à l'acte trois. (Réécriture au tableau : c'est une autre torture pour un homme qui plus que tout autre a besoin de tendresse, de reconnaissance. Qu'est-ce qui se passe ?? Hajiba t'as un problème ? lequel. Arrête-toi de la déranger. Hajiba va te laver le visage. Axe 3 : le narrateur désespéré, torturé, quand même il tente, il cherche des explications, il garde espoir, alors qu'est-ce qu'il va tenter de faire ?	
42	Elève	Il doit essayer de mettre une idée dans sa tête, il va essayer d'utiliser sa mémoire, se rappeler	
43	Prof	C'est très difficile de se rappeler, ce n'est qu'un bébé, mais qu'est-ce qu'il va essayer de faire ? Ecoutez la dernière tentation du père, soyez attentifs, vous avez le tableau devant vous, vous allez écrire par la suite. Alors page 151, tout le monde, je termine. (La prof lit le passage) : « elle l'appelle monsieur », au lieu d'entendre le mot papa, elle l'appelle monsieur, l'appellation « monsieur » vexe, à ce moment-là, le papa qu'est-ce qu'il va essayer de faire, il ne supporte plus ce comportement blessant, involontaire de sa fille. (Elle lit le passage) : « Marie je suis ton papa », alors qu'est-ce qu'il a fait ? Rim	
48	Prof	Il s'est présenté, voilà s'il vous plaît l'axe 3 qui commence. Lecture : « veux-tu que je sois ton papa ? » / « l'enfant s'est détourné », qu'est-ce que ça veut dire « se détourner » ? Voilà la première réaction. Continuons. (L'enseignante poursuit la lecture) : « non mon papa était bien plus beau, je l'ai couverte de baisers et de larmes, elle a cherché de se dégager de moi en criant », quelle est la deuxième réaction de la fille ? Elle commence même à crier. Donc c'est le deuxième rejet. (Lecture) : « vous me faites mal avec votre barbe ! », « Marie	

		sais-tu lire ? – oui, je sais bien lire, maman me fait lire mes lettres ». Nous avons ici un indice qui nous renvoie à la situation sociale du narrateur et sa famille. Une petite fille de trois ans qui sait lire, qu'est-ce que ça veut dire ? C'est une classe aisée, c'est classe défavorisée, pauvre, riche, moyenne ?	
45	Elève	Moyenne	
46	Elève	Non riche	
47	Prof	Alors nous avons déjà évoqué la situation sociale du narrateur avec la redingote qu'il portait, le latin qu'il parlait et maintenant avec sa petite fille qui sait lire. Donc il appartient à une classe sociale aisée.	
48	Elève	Ils vont détruire son enfant	
49	Prof	Très bonne remarque de votre camarade, par la suite, il ne pourra pas continuer ce mode de vie. Vous avez toujours les messages de Victor Hugo. (La prof reprend la lecture) : « Marie sais-tu lire ? – oui, je sais bien lire, maman me fait lire mes lettres. – voyons lis un peu ! lui-ai-je dis en lui montrant un papier chiffonné qu'elle tenait dans l'une de ses petites mains » Alors qu'est-ce qu'elle a dans les mains ? Elle a un papier chiffonné.	
50	Elève	C'est du kleenex	
51	Prof	Ce n'est pas du Kleenex, vous allez voir il a un papier dans la main, il va lui ouvrir la main et lire, écoutez attentivement, c'est la chute dans ce passage. (Lecture de la prof) : « essaie toujours, lis » il va lire qu'est-ce qu'elle va lire ? (Reprise de la lecture) « Elle a déployé le papier et a commencé à épeler avec son doigt ARRÊT , - je lui ai arraché cela de la main » le narrateur devient en colère, pourquoi ?	
52	Elève	Parce que c'est son arrêt	
53	Prof	Oui, le jour de la guillotine, on distribue d'accord les petits papiers où c'est écrit « condamné à mort à quatre heures » d'accord ? et la bonne a acheté et la petite fille a trouvé le papier par terre, elle ne savait pas que c'était l'arrêt de mort de son père. Pourquoi notre narrateur sera scandalisé, alors écoutez la fin. (Reprise de la lecture) « il n'y a pas de parole pour ce que j'ai éprouvé, d'abord je lui arrachai de la main. C'est ma sentence de mort qu'elle me lisait, sa bonne avait	

		eu le papier pour un sou, elle coûtait plus cher à moi », ici on a l'antithèse, la bonne l'avait acheté, c'est comme un ticket de spectacle parce que la condamnation à mort est comme un spectacle. Combien de fois Marie a tué son père ? trois fois. Comment on appelle le non de quelqu'un qui tue son père ?	
54	Elève	Un meurtrier	
55	Prof	Non pour le père, un meurtrier pour quelqu'un d'inconnu. Mais pour le père, c'est un parricide. Marie sans le savoir et sans le vouloir a tué son père trois fois. Lesquelles ?	
56	Elève	Le premier en lui disant monsieur	
57		Oui, monsieur	
58	Elève	La deuxième	
59	Prof	Mon papa est dans le ciel et la troisième lorsqu'était en train de lire sa propre sentence, c'est bon tu as compris ? Un peu ? On termine alors, donc, en lisant la sentence du père, le père bien sûr était enragé, il ne supporte pas que sa propre fille, (lecture de la prof) « : il n'y a pas de parole (synthèse, l'état d'âme de notre narrateur) ». Dans l'introduction, il y a la joie de dialoguer avec sa fille, de la voir, le corps du texte alors, rejet total et reniement et parricide, la synthèse maintenant, comment peut-on à votre avis décrire ce narrateur ? Quelqu'un s'achemine vers la mort, il sera condamné dans quelques heures, il regrette ce qu'il a fait pour lui et pour sa fille, et voilà le sort qui a été réservé vers les derniers chapitres que sa fille pour laquelle il voulait vivre et qui l'a tué trois fois. On termine (relecture) « il n'y a pas de parole pour que j'éprouvais, ma violence l'avait effrayé », d'accord ? Le champ lexical de la peur : angoisser, effrayer, terroriser, la fille a eu peur, il lui arrache le papier. Elle pleurait presque. (Relecture) « - rendez-moi mon papier, - tiens c'est pour jouer ». Alors imaginez lui, il va perdre sa vie et ce bout de papier pour sa fille, elle va jouer avec. Vous avez beaucoup d'antithèses dans ce passage. Alors (relecture) « je l'ai remise à sa bonne emportez-là et je suis retombée sur ma chaise ». Alors vous avez une figure de style vous devez me la donner : « sombre, désert, désespéré »,	
60	Elève	Enumération	

61	Prof	C'est plus fort que l'énumération Gradation et hyperbole, alors tellement fort, tellement désert, tellement le point culminant est désespéré, d'accord ? Très bien. (Relecture) « ils doivent venir à présent », alors maintenant appelez les bourreaux, appelez les responsables, donc ceux qui me conduisent. Il voulait mourir même à l'instant même parce qu'il n'a plus une fibre pour... alors (relecture) « à présent ils devraient venir, je ne tiens plus rien, la dernière fibre de mon cœur avait brisé », c'est clair ? On note ces éléments et dans le cahier. Alors l'axe C c'est bien sûr, le reniement. On se tait s'il vous plait, on dégage les trois phases. (Écriture au tableau, axe C : « déjà oublié, le mot monsieur signifie pour le narrateur un inconnu. La fille rejette ce père dont elle n'a aucun souvenir ».) Le dernier axe, c'est le triple parricide. On va faire le relevé (Écriture au tableau axe D : « Marie a tué métaphoriquement son pauvre père trois fois : - lui dire « monsieur » au lieu d'entendre le mot « papa » qu'il a tant espéré. – Mon papa est dans le ciel. - Lorsque Marie lit la sentence de mort de son père.) et on arrive à la synthèse. Dans la synthèse, nous avons deux éléments à présenter. La première est l'expression des sentiments de ce pauvre papa	Écriture au tableau de l'axe C et de l'axe D
62	Elève	Les registres	
63	Prof	Les cours de langue à part	
64	Elève	Et deuxièmement l'importance ou la visée de ce chapitre. Allez-y, le narrateur il était blessé, atténué, vu la gradation utilisée, la figure utilisée exprime cette fin tragique. Il était tellement désespéré, parce que la seule personne pour laquelle il voulait rester en vie le considère comme déjà mort. (Écriture au tableau de la synthèse questions en même temps et : « Désespoir et anéantissement, qu'est-ce que ça veut dire anéantissement ? Un synonyme d'anéantissement	Écriture au tableau de la synthèse
65	Elève	Massacrer	

66	Prof	Oui il y a ce sens-là, mais la personne s'anéantit s'effondrer, il n'a plus le courage, ni parler, ni vivre, s'aplatir. Quand on entend la nouvelle de la mort d'un être cher, c'est la fin, on dit que je n'ai plus d'espoir. Alors (reprise de l'écriture avec commentaires) : Le condamné se sent vidé de tout espoir, de toute lueur d'espoir, [tout est fini], anéanti, il n'éprouve plus rien, il renonce à tout et à la vie. Deuxièmement la visée de ce chapitre. Toujours il y a la visée de l'auteur, rapidement, quelle est la visée ? (Reprise de l'écriture et commentaire) : « C'est le seul moment où il rencontre un être cher » parce que quelle est la critique principale de notre auteur, il attaque qui, il critique qui, il scandalise qui, il emploie la tonalité ironique pour qui ?? La foule, n'est-ce pas ? les autres, les gendarmes ? Pourquoi ? Parce qu'ils sont indifférents à son sort. Dans ce chapitre, c'est le seul moment où il rencontre un être qu'il aime, mais malheureusement, la déception était forte. (Reprise de l'écriture) : « C'est le seul moment où il rencontre un être cher et aimé. Or cette rencontre s'avère cruelle. »	L'enseignante écrit la synthèse au tableau tout en faisant des commentaires
67	Elève	La société contient le plus qui nous détruit	
68	Prof	Oui, malheureusement, souvent oui. Alors (la prof termine l'écriture) : « ... s'avère cruelle. La tonalité pathétique domine dans ce chapitre ». Alors, prenez des notes à la fin qui ne font pas partie de la synthèse. Synthèse point à la ligne même vous pouvez tracer une ligne. On fait toujours un relevé des cours de langue, des procédés linguistiques exploités dans ce chapitre. Je commence par... Vous-même vous allez les relever. Par quoi s'ouvre le texte ?	
69	Elève	La description de Marie	
70	Prof	Très bien le portrait, voilà, la caractérisation, très bien. Nous avons relevé aussi la tonalité et le registre. Ils sont synonymes. Le registre pathétique. Qu'est-ce que nous avons relevé aussi, l'expression des sentiments. Au début nous avons la joie de retrouver sa fille, après la déception, la ... ? La colère, très bien qu'est-	

		ce que nous avons aussi ?	
71	Elève	Les figures de style	
72	Prof	Nous avons l'énumération, nous avons bien sûr la gradation d'accord ? Qu'est-ce que nous avons aussi ? Le champ lexical du désespoir. Nous avons attention les types de phrase	
73	Elève	La phrase interrogative et exclamative	
74	Prof	Très bien Salma. Nous avons la phrase exclamative et l'interrogation rhétorique. Voilà, comme d'habitude, j'étudie mon chapitre et je dégage les champs lexicaux, les sentiments. C'est facile. J'espère que vous avez bien compris ce texte. Vendredi on reprend le résumé pour vérifier si vous avez lu le chapitre oral, tout le monde sur vos cahiers, et on étudiera un autre texte, vous le lisez et vous lisez les textes qui précèdent et on étudiera comme ceci le chapitre 48, c'est un chapitre important. C'est le transfert dans un troisième lieu dans une chambre de l'hôtel de ville pour le préparer à la condamnation. Donc à trois heures, il lui reste une heure. Tout le monde lira le chapitre 48, parce que c'est un chapitre long et un chapitre important. Je vous lance un défi, celui qui m'apportera le plus grand nombre de figures de style dans le chapitre 48, il aura deux points. Il contient plus de 20 figures. Il contient un maximum de figures de style. Allez, bon courage.	

Annexe 13: Commentaires de l'enseignante 1 sur son cours

Je dégage les procédés d'écriture et puis à partir de ça, j'ai situé le passage et après la situation je fais le découpage et je vais travailler avec les procédés d'écriture. À partir des champs lexicaux, je vais trouver les axes de lecture. Il n'y a pas de norme scientifique pour la lecture méthode. On peut combiner la méthode méthodique et linéaire. Moi j'aime bien impliquer mes élèves. J'oriente le travail avec des consignes. C'est à eux de faire tout le travail. Je ne travaille pas avec la méthode classique pour pouvoir stimuler la créativité des élèves et les impliquer. Et après une fois qu'ils ont terminé, je peux leur demander d'analyser devant moi le texte. Ils doivent prouver qu'ils ont compris. Je prends en considération les acquis des élèves, je vérifie qu'ils ont bien maîtrisé ce qu'on a vu avant l'étude du dernier passage.

J'essaie de profiter des procédés d'écriture pour aller au sens. Je peux travailler avec les figures de style. N'oublie pas que c'est les TC, donc je ne travaille pas beaucoup sur tous les procédés d'écriture

J'ai rien écrit au tableau. Je peux le faire la prochaine fois. Je ne suis pas obligée de mettre les axes de lecture au tableau. Quel était mon but dans ce passage : caractéristiques du dénouement fantastique et comprendre la moralité.

Il ya des profs qui écrivent un bilan sur le tableau, moi non je le fais qu'à partir de ce que les élèves ont dit sauf la production écrite. Si quelqu'un fait une bonne situation de passage, on l'écrit sur le tableau.

Vous avez remarqué que je prépare mes élèves à l'énonciation. J'intègre un peu la langue dans mon cours. Si l'élève arrive à dégager la situation d'énonciation du texte, c'est qu'il a compris le texte. Pourquoi par exemple, l'auteur cherche à nous faire adhérer à sa cause. Le chevalier double nous montre un bon exemple de la situation d'énonciation. L'auteur a ajouté une partie très importante qu'on trouve au conte : les conseils, la recommandation, c'est-à-dire le texte a une visée, le lecteur doit profiter de l'histoire racontée, c'est comme s'il donnait l'histoire du chevalier double comme un exemple, et c'est de l'implicite. Je ne vais pas sortir mon épée pour combattre le double, mais l'auteur nous demande avec ça de combattre le mal intérieur. La prochaine fois, je vais faire la langue c-à-d l'énonciation.

J'ai beaucoup de parenthèses dans mon cours, je fais une leçon pour une heure et je finis par faire deux heures. Et c'est déconseillé, tu dois gérer la leçon. Si j'avais l'inspecteur, j'allais me faire taper des doigts parce qu'il me dirait que j'avais instauré un contrat d'une heure que tu n'as pas respecté, et même le bilan tu l'as pas écrit. Moi je m'en fous. Ce qui est important c'est la compréhension des élèves. Il se peut que je vienne avec une fiche de préparation et de ne pas l'utiliser. C'est les élèves qui vont orienter le cours.

Au début, j'ai commencé par un acquis pré-pédagogique. Je ne peux pas faire un texte indépendamment de ce qui s'est passé. Je prépare la situation du passage et j'ai impliqué mes élèves c'est ça eux de comprendre le contenu et de quoi il parle le texte, je suis partie des champs lexicaux. Et deuxièmement le découpage pour arriver à démontrer qu'il y a

deux situations d'énonciation ou bien une seule. L'une où il y a le narrateur et la deuxième il est sorti de l'histoire pour donner un conseil.

Il y a plusieurs démarches pour procéder. Je déteste la méthode linéaire. La meilleure chose à faire est de donner aux élèves le temps pour lire le texte à la maison et expliquer les mots difficiles pour que je ne perde pas de temps dans l'explication du lexique. Il faut impliquer tes élèves sinon je serai un prof classique à qui on ne prête pas attention. Certains écouteront, d'autres non. Rien que le fait de prendre le crayon et souligner, l'élève sent qu'il est impliqué. J'ai deux axes de lecture : un dénouement fantastique et la moralité en deuxième lieu qu'on ajoute au récit.

Moi je travaille avec une démarche interdisciplinaire. L'œuvre de Khaireddine comporte beaucoup de lexique scientifique. Je fais aussi l'apprentissage par des activités ludiques. On peut dessiner le texte, le théâtraliser. On a pas mal d'approches pour décroiser le savoir. Je n'aime pas l'approche des questions-réponses.

Moi je prends l'élève comme centre de son apprentissage. Je ne viens pas avec un plan et je l'applique à la lettre. C'est impossible. Ça ne sert à rien si les élèves ne comprennent pas et si j'atteins mon objectif en suivant la fiche de préparation.

Pour ce qui est de la lecture méthodique, c'est un repérage préliminaire du sens du texte (c'est pour cette raison qu'il faut avoir le stylo entre les mains) à partir de deux niveaux : fiction (ce qui est dit) et de la narration (comment c'est dit). Ce qui est dit, c'est le chevalier à caractère double et comment il est dit c'est les figures de style. Lorsque je travaille un texte, c'est comme si j'avais une recette avec des ingrédients pour travailler le texte. Je fais un peu de tout. L'écrivain se base sur les procédés d'écriture.

Le canevas de la lecture méthodique : d'abord observation et lecture silencieuse.

Moi je m'ennuie dans la lecture silencieuse. Je préfère qu'ils lisent et soulignent. Après avoir observé le texte, on procède à sa situation par rapport à ce qui précède. Je me base dans cette définition sur les Orientations Pédagogiques. Troisième étape : formulation des hypothèses. Et moi je l'ai fait. Dans l'incipit, on a posé des questions qu'est-ce qui rend Edwig triste, on a formulé des hypothèses. Et on doit trouver des réponses. Mais il reste toujours du mystère dans l'histoire. C'est pour cette raison que c'est une nouvelle fantastique. Je termine par le bilan après. Tant que je n'ai pas écrit sur le tableau, je n'ai pas encore terminé, mais on n'est pas obligés de tout écrire.

Il s'agit d'un dénouement fantastique. On a trouvé les caractéristiques du fantastique. Une personne qui se débarrasse de son double. C'est impossible dans la réalité. Après il y avait le sourire dans le tombeau. Donc tout ça c'est du fantastique. Troisième chose, le lecteur n'a pas de réponses aux questions posées au début : pourquoi Edwige est triste ? Et voilà, on a repéré ensemble tout ça. Mais jamais le prof ne sort satisfait.

Annexe 14: Commentaires de l'enseignante 2 sur son cours

Je vais montrer qu'il y a des didascalies, un dialogue, des tirades pour comprendre aux élèves ce qui caractérise un texte théâtral. Je voulais montrer aussi la double énonciation. La troisième chose, je voulais montrer la fonction de la scène d'exposition, c'est comme l'incipit. Les deux ont une fonction incitative. Une personne qui veut acheter une pièce de théâtre, avant de payer là on le fait toujours tout le monde le fait, on prend l'œuvre et on lit au moins la première page. Est-ce que c'est intéressant ou pas ? il nous incite à poursuivre, il crée le suspense. On a étudié le genre et la fonction informative. Les trois fonctions de la scène d'exposition sont détectables dans la scène d'exposition. Regarde dans l'approche méthodique, je cherche, il y a pas une lecture linéaire, je dois toujours repérer des procédés d'écriture.

On fait lire les élèves l'ensemble des élèves silencieuse ou totale à haute voix. Deuxièmement, mes questions doivent suivre mes objectifs. J'essaie d'organiser le tableau selon mes objectifs. Tout ce que je veux montrer, je le mets au tableau.

L'avantage de l'approche méthodique, c'est qu'elle n'est pas ennuyeuse. Je peux étudier un texte pour dégager un seul point. Si l'élève travaille sur un seul axe, c'est déjà pas mal. Ce qui compte dans l'approche méthodique, c'est la qualité et non la quantité. Je peux chercher une seule compétence : comme la compétence discursive pour le discours du théâtre. Ma première question m'oriente vers mon premier axe.

L'approche méthodique= souligner+ dégager+ interpréter

Par exemple dans un texte descriptif, je pourrais faire passer tous mes élèves. Ils lisent et dessinent le portrait physique, si les choses se passent à haut niveau. Si le texte parle de statistiques, je pourrais au fur et à mesure de l'étude dessiner la courbe au tableau. Donc, l'approche linéaire est une perte de temps.

Annexe 15: Questionnaire post-expérimentation

1. Que pensez-vous du travail en groupe sur les extraits proposés ?
 -
 -
 -
2. Est-ce que la discussion en groupe vous a permis de mieux comprendre les textes ?
 -
 -
 -
3. Que pensez-vous de la démarche de vous poser vous-même des questions sur le texte au lieu d'attendre celles de l'enseignant ?
 -
 -
 -
4. Quelle est l'étape que vous appréciez le plus ? Justifiez votre choix
 - Vous posez vous-même des questions sur le texte ?
 - Poser des questions à l'autre groupe ?
 -
 -
 -

Annexe 16: Exemple d'un questionnaire post-expérimentation rempli

Questionnaire post-expérimentation

1. Que pensez-vous du travail en groupe sur les extraits proposés ?

J'ai aimé parce que on est parti du le début on s'est
essayé à être facile à faire tout le temps

2. Est-ce que la discussion en groupe vous a permis de mieux comprendre les textes ?

Oui, parce que on se complétait chacun d'entre nous
essayait une partie et cela facilitait la compréhension

3. Que pensez-vous de la démarche de vous poser vous-même des questions sur le texte
au lieu d'attendre celles de l'enseignant ?

C'est bizarre au début, mais c'est motivant
car on s'élève de la valeur et ça nous force à réfléchir pour
bien faire le

4. Quelle est l'étape que vous appréciez le plus ? Justifiez votre choix

- Vous poser vous-même des questions sur le texte ?

- ⊕ Poser des questions à l'autre groupe ?

C'est ça - moi j'en fait on voulait s'écouter
l'autre groupe, lui poser trop de questions pour vous
montrer qu'on a bien compris le texte - c'est amusant!

Annexe 17: Les stratégies de compréhension interprétation

 prédire	Prédire	Que va-t-il se passer ?	• Je peux imaginer : - la suite des événements - l'avenir d'un personnage - un nouveau lieu - une réaction d'un personnage - une nouvelle idée - la prochaine illustration - l'arrivée d'un nouveau personnage
 se questionner	Se questionner	Quelles questions est-ce que je me pose sur ... ?	• Je me pose des questions sur : - un personnage - une illustration - un événement - la signification d'un mot, d'une expression, d'une phrase, d'un passage - le titre du livre - la couverture du livre - le choix de l'écrivain
 juger évaluer	Juger Critiquer Evaluer	Qu'est-ce que je pense de ... ?	• Je peux donner mon avis sur: - un personnage - la réaction d'un personnage - une action, l'évolution de l'histoire - la fin de l'histoire - une illustration - la vraisemblance des événements - l'écriture, le choix des mots - ...
 découvrir	Découvrir	Ai-je découvert des choses que je ne connaissais pas avant la lecture de ce roman?	• Je peux apprendre de nouvelles informations sur: - le héros, les autres personnages - le lieu où se déroule l'histoire - le moment où se déroule l'histoire - une ville, une région, un pays - une façon de vivre - une manière de réagir autre que la mienne - la manière d'agir dans telle situation - ...
 faire des liens	Faire des liens	Quelles ressemblances, quelles différences entre ce que je lis et mes autres lectures, ma vie ?	• Quand j'ai lu ce passage, j'ai pensé à : - cet événement - ce personnage - ce lieu - la réaction d'un autre personnage - une autre histoire, un autre livre - ce que j'ai déjà lu, vu, entendu - ce que j'ai déjà vécu - ...
 ressentir	Ressentir	Quels sentiments est-ce que je ressens en lisant ce passage? Quels sentiments est-ce que je ressens suite à la lecture du livre ?	• Je peux ressentir de : - la joie, la tristesse - la peur - ...

J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute

J'ai soif d'innocence

Lorsque je décidai enfin de quitter la civilisation et ses fausses valeurs et de me retirer dans une île du Pacifique, sur un récif de corail¹, au bord d'une lagune² bleue, le plus loin possible d'un monde mercantile³ entièrement tourné vers les biens matériels, je le fis pour des raisons qui ne surpren-
5 dront que les natures vraiment endurcies.

J'avais soif d'innocence. J'éprouvais le besoin de m'évader de cette atmosphère de compétition frénétique⁴ et de lutte pour le profit où l'absence de tout scrupule⁵ était devenue
10 la règle et où, pour une nature un peu délicate et une âme d'artiste comme la mienne, il devenait de plus en plus difficile de se procurer ces quelques facilités matérielles indispensables à la paix de l'esprit.

Oui, c'est surtout de désintéressement que j'avais besoin.
15 Tous ceux qui me connaissent savent le prix que j'attache à cette qualité, la première et peut-être même la seule que j'exige de mes amis. Je rêvais de me sentir entouré d'êtres simples et serviables⁶, au cœur entièrement incapable de calculs sordides⁷, auxquels je pourrais tout demander, leur accordant
20 mon amitié en échange, sans craindre que quelque mesquine considération d'intérêt ne vînt ternir nos rapports.

-
1. **Récif de corail** : ensemble de coraux qui forme, sous l'eau, comme un gros rocher.
 2. **Lagune** : étendue d'eau de mer séparée de la mer par une bande de terre.
 3. **Mercantile** : qui ne pense qu'à gagner de l'argent.
 4. **Frénétique** : acharnée, enragée.
 5. **L'absence de tout scrupule** : l'absence de toute hésitation, de toute réserve morale, de tout cas de conscience.
 6. **Serviables** : prêts à aider.
 7. **Sordides** : mesquins, méprisables.

J'ai soif d'innocence

Je liquidai¹ donc les quelques affaires personnelles dont je m'occupais et arrivai à Tahiti au début de l'été.

Je fus déçu par Papeete².

25 La ville est charmante, mais la civilisation y montre partout le bout de l'oreille, tout y a un prix, un salaire, un domestique y est un salarié et non un ami et s'attend à être payé au bout du mois, l'expression « gagner sa vie » y revient avec une insistance pénible et, ainsi que je l'ai dit, l'argent était
30 une des choses que j'étais décidé à fuir le plus loin possible.

Je résolus donc d'aller vivre dans une petite île perdue des Marquises³, Taratorā, que je choisis au hasard sur la carte, et où le bateau du Comptoir perlier d'Océanie jetait l'ancre⁴ trois fois par an.

35 Dès que je pris pied⁵ sur l'île, je sentis que mes rêves étaient enfin sur le point de se réaliser.

Toute la beauté mille fois décrite, mais toujours bouleversante, lorsqu'on la voit enfin de ses propres yeux, du paysage polynésien, s'offrit à moi au premier pas que je fis sur la
40 plage : la chute vertigineuse⁶ des palmiers de la montagne à la mer, la paix indolente⁷ d'une lagune que les récifs entouraient de leur protection, le petit village aux paillotes⁸ dont la légèreté même semblait indiquer une absence de tout souci et d'où courait déjà vers moi, les bras ouverts, une popula-
45 tion dont, je le sentis immédiatement, on pouvait tout obtenir par la gentillesse et l'amitié.

1. **Je liquidai** : je vendis, je mis fin à.

2. **Papeete** : commune de la Polynésie française, Papeete est la plus grande ville de l'île de Tahiti.

3. **Les Marquises** : îles de la Polynésie française.

4. **Jetait l'ancre** : s'arrêtait, en parlant d'un bateau.

5. **Je pris pied** : je m'installai.

6. **Vertigineuse** : étourdissante, impressionnante.

7. **Indolente** : languissante, nonchalante, peu énergique.

8. **Paillotes** : huttes en paille, caractéristique des pays chauds.

J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute

Car, comme toujours avec moi, c'est surtout à la qualité des êtres humains que je fus le plus sensible.

Je trouvai là sur pied une population de quelques centaines
50 de têtes¹ qu'aucune des considérations de notre capitalisme
mesquin ne paraissait avoir touchée et qui était à ce point
indifférente au lucre² que je pus m'installer dans la meilleure
paillote du village et m'entourer de toutes les nécessités immé-
diates de l'existence, avoir mon pêcheur, mon jardinier, mon
55 cuisinier, tout cela sans bourse délier³, sur la base de l'amitié
et de la fraternité la plus simple et la plus touchante et dans
le respect mutuel.

Je devais cela à la pureté d'âme des habitants, à leur mer-
veilleuse candeur⁴, mais aussi à la bienveillance particulière
60 à mon égard⁵ de Taratonga.

Taratonga était une femme âgée d'une cinquantaine d'an-
nées, fille d'un chef dont l'autorité s'était étendue autrefois
sur plus de vingt îles de l'archipel⁶. Elle était entourée d'un
amour filial⁷ par la population de l'île et, dès mon arrivée,
65 je déployai tous mes efforts pour m'assurer son amitié. Je
le fis tout naturellement, sans essayer de me montrer diffé-
rent de ce que j'étais, mais, au contraire, en lui ouvrant mon
âme. Je lui exposai les raisons qui m'avaient poussé à venir
dans son île, mon horreur du vil⁸ mercantilisme et du maté-

1. Quelques centaines de têtes : quelques centaines de personnes.

2. Lucre : profit recherché avec avidité.

3. Sans bourse délier : sans ouvrir sa bourse, sans dépenser d'argent.

4. Candeur : simplicité, innocence.

5. À mon égard : envers moi.

6. Archipel : ensemble d'îles.

7. Amour filial : l'amour ressenti par un fils ou une fille envers ses parents.

8. Vil : méprisable, abject.

J'ai soif d'innocence

70 rialisme¹ sordide², mon besoin déchirant de redécouvrir ces qualités de désintéressement et d'innocence hors desquelles il n'est point de survie pour l'humain, et je lui confiai ma joie et ma gratitude³ d'avoir enfin trouvé tout cela auprès de son peuple. Taratonga me dit qu'elle me comprenait parfaitement et qu'elle n'avait elle-même qu'un but dans la vie :
75 empêcher que l'argent ne vînt souiller⁴ l'âme des siens. Je compris l'allusion et l'assurai solennellement que pas un sou n'allait sortir de ma poche pendant tout mon séjour à Taratora. Je rentrai chez moi et, pendant les semaines qui
80 suivirent, je fis de mon mieux pour observer la consigne⁵ qui m'avait été donnée si discrètement. Je pris même tout l'argent que j'avais et l'enterrai dans un coin de ma case⁶.

J'étais dans l'île depuis trois mois, lorsqu'un jour un gamin m'apporta un cadeau de celle que je pouvais désormais appeler mon amie Taratonga.
85

C'était un gâteau de noix, qu'elle avait préparé elle-même à mon intention⁷, mais ce qui me frappa immédiatement ce fut la toile dans laquelle le gâteau était enveloppé.

C'était une grossière toile à sac, mais peinte de couleurs
90 étranges, qui me rappelaient vaguement quelque chose ; et, au premier abord, je ne sus quoi.

J'examinai la toile plus attentivement et mon cœur fit un bond prodigieux dans ma poitrine.

Je dus m'asseoir.

1. **Matérialisme** : attitude de quelqu'un pour qui comptent surtout les plaisirs et biens matériels.
2. **Sordide** : qui est d'une grande bassesse, ignoble, méprisable.
3. **Gratitude** : reconnaissance.
4. **Souiller** : salir.
5. **Observer la consigne** : suivre les instructions.
6. **Case** : habitation traditionnelle, simple hutte construite dans les pays chauds.
7. **À mon intention** : pour moi.

J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute

95 Je pris la toile sur mes genoux et la déroulai soigneusement. C'était un rectangle de cinquante centimètres sur trente et la peinture était craquelée et à demi effacée par endroits. Je restai là un moment, fixant la toile d'un œil incrédule. Mais il n'y avait pas de doute possible.

100 J'avais devant moi un tableau de Gauguin¹.
Je ne suis pas grand connaisseur en matière de peinture, mais il y a aujourd'hui des noms dont chacun sait reconnaître sans hésiter la manière². Je déployai encore une fois la toile d'une main tremblante et me penchai sur elle. Elle représentait un petit coin de la montagne tahitienne et des baigneuses
105 au bord d'une source, et les couleurs, les silhouettes, le motif lui-même étaient à ce point reconnaissables que, malgré le mauvais état de la toile, il était impossible de s'y tromper.

J'eus, à droite, du côté du foie, ce pincement douloureux
110 qui, chez moi, accompagne toujours les grands élans du cœur.

Une œuvre de Gauguin, dans cette petite île perdue ! Et Taratonga qui s'en était servie pour envelopper son gâteau ! Une peinture qui, vendue à Paris, devait valoir cinq millions ! Combien d'autres toiles avait-elle utilisées ainsi pour faire
115 des paquets ou pour boucher des trous ? Quelle perte prodigieuse³ pour l'humanité !

Je me levai d'un bond et me précipitai chez Taratonga pour la remercier de son gâteau.

Je la trouvai en train de fumer sa pipe devant sa maison,
120 face à la lagune. C'était une forte femme, aux cheveux grisonnants, et malgré ses seins nus, elle conservait, même dans cette attitude, une dignité admirable.

— Taratonga, lui dis-je, j'ai mangé ton gâteau. Il était excellent. Merci.

1. **Gauguin** : peintre français (1848-1903) qui vécut de nombreuses années en Polynésie. Les paysages et habitants polynésiens ont été le sujet de beaucoup de ses tableaux.

2. **La manière** : le style, la façon de peindre de l'artiste.

3. **Prodigieuse** : incroyable, considérable.

135 Elle parut contente.

— Je t'en ferai un autre aujourd'hui.

J'ouvris la bouche, mais ne dis rien. C'était le moment de faire preuve de tact¹. Je n'avais pas le droit de donner à cette femme majestueuse² l'impression qu'elle était une sauvage qui se servait des œuvres d'un des plus grands génies du monde pour faire des paquets. J'avoue que je souffre d'une sensibilité excessive³, mais je tenais à éviter cela à tout prix.

Quitte à recevoir un autre gâteau enveloppé dans une toile de Gauguin, je devais me taire. La seule chose qui n'a pas de prix, c'est l'amitié.

Je revins donc dans ma case et attendis.

L'après-midi, le gâteau arriva, enveloppé dans une autre toile de Gauguin. Elle était dans un état encore plus piteux⁴ que la précédente. Quelqu'un semblait même avoir gratté la toile avec un couteau. Je faillis me précipiter chez Taratonga. Mais je me retins. Il fallait procéder avec prudence. Le lendemain, j'allai la voir et lui dis avec simplicité que son gâteau était la meilleure chose que j'eusse jamais mangée.

Elle sourit avec indulgence et bourra sa pipe.

145 Au cours des huit jours suivants, je reçus de Taratonga trois gâteaux enveloppés dans trois toiles de Gauguin. Je vivais des heures extraordinaires. Mon âme chantait — il n'y a pas d'autre mot pour décrire les heures d'intense émotion artistique que j'étais en train de vivre.

150 Puis le gâteau continua à arriver, mais sans enveloppe.

Je perdis complètement le sommeil. Ne restait-il plus d'autres toiles, ou bien Taratonga avait-elle simplement oublié d'envelopper le gâteau ? Je me sentais vexé et même légèrement indigné. Il faut bien reconnaître que malgré toutes leurs

1. **Tact** : délicatesse, doigté.

2. **Majestueuse** : noble et digne.

3. **Je souffre d'une sensibilité excessive** : je suis trop sensible.

4. **Piteux** : pitoyable, déplorable.

J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute

155 qualités, les indigènes¹ de Taratora ont également quelques graves défauts dont une certaine légèreté, qui fait qu'on ne peut jamais compter sur eux complètement. Je pris quelques pilules pour me calmer et essayai de trouver un moyen de parler à Taratonga sans attirer son attention sur son ignorance. Finalement, j'optai pour la franchise. Je retournai chez mon amie.

— Taratonga, lui dis-je, tu m'as envoyé à plusieurs reprises des gâteaux. Ils étaient excellents. Ils étaient, de plus, enveloppés dans des toiles de sacs peintes qui m'ont vivement intéressé. J'aime les couleurs gaies. D'où les as-tu ? En as-tu d'autres ?

— Oh ! ça... dit Taratonga avec indifférence. Mon grand-père en avait tout un tas.

— Tout... un tas ? bégayai-je.

170 — Oui, il les avait reçues d'un Français qui habitait l'île et qui s'amusait comme ça, à couvrir des toiles de sacs avec des couleurs. Il doit m'en rester encore.

— Beaucoup ? murmurai-je.

— Oh ! je ne sais pas. Tu peux les voir. Viens.

175 Elle me conduisit dans une grange pleine de poissons secs et de coprah². Par terre, couvertes de sable, il y avait une douzaine de toiles de Gauguin. Elles étaient toutes peintes sur des sacs et avaient beaucoup souffert, mais il y en avait plusieurs qui étaient encore en assez bon état. J'étais pâle et tenais à peine sur mes jambes. « Mon Dieu, pensai-je encore, quelle

180 perte irréparable pour l'humanité, si je n'étais pas passé par là ! » Cela devait aller chercher dans les trente millions...

— Tu peux les prendre, si tu veux, dit Taratonga.

185 Un combat terrible se livra alors dans mon âme. Je connaissais le désintéressement de ces êtres merveilleux et ne vou-

1. **Indigènes** : habitants originels du pays, qui y vivent depuis toujours.

2. **Coprah** : partie de la noix de coco qui, séchée, sert à fabriquer l'huile de coco.

J'ai soif d'innocence

lais pas introduire dans l'île, dans l'esprit de ses habitants, ces notions mercantiles de prix et de valeur qui ont déjà sonné le glas¹ de tant de paradis terrestres. Mais tous les préjugés² de notre civilisation, que je tenais malgré tout bien ancrés³ en moi, m'empêchaient d'accepter un tel cadeau sans rien offrir en échange. D'un geste, j'arrachai de mon poignet la superbe montre en or que je possédais et la tendis à Taratonga.

— Laisse-moi t'offrir à mon tour un cadeau, la priaï-je.

— Nous n'avons pas besoin de ça ici pour savoir l'heure, dit-elle. Nous n'avons qu'à regarder le soleil.

Je pris alors une décision pénible.

— Taratonga, lui dis-je, je suis malheureusement obligé de rentrer en France. Des raisons humanitaires⁴ me l'ordonnent. Justement, le bateau arrive dans huit jours et je vais vous quitter. J'accepte ton cadeau. Mais à condition que tu me permettes de faire quelque chose pour toi et les tiens. J'ai un peu d'argent. Oh ! très peu. Permits-moi de te le laisser. Vous avez tout de même besoin d'outils et de médicaments.

— Comme tu voudras, dit-elle avec indifférence.

Je remis sept cent mille francs à mon amie. Puis je saisis les toiles et courus vers ma paillote. Je passai une semaine d'inquiétude en attendant le bateau. Je ne savais pas ce que je craignais au juste. Mais j'avais hâte de partir de là. Ce qui caractérise certaines natures artistiques, c'est que la contemplation égoïste⁵ de la beauté ne leur suffit pas, elles éprouvent au plus haut point le besoin de partager cette joie avec

1. **Sonné le glas** : les cloches des églises sonnent le glas pour annoncer une mort ou un enterrement ; l'expression sonner le glas signifie annoncer la fin, l'échec.

2. **Préjugés** : a priori, jugements fait à l'avance, idées préconçues.

3. **Ancrés** : fortement attachés, fixés solidement, enracinés.

4. **Humanitaires** : qui recherchent le bien-être de l'humanité, tentent de venir en aide à ceux qui en ont besoin.

5. **Contemplation égoïste** : le fait de regarder quelque chose sans le partager avec d'autres.

J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute

leurs semblables. J'étais pressé de rentrer en France, d'aller chez les marchands de tableaux leur offrir mes trésors. Il y en avait pour une centaine de millions. La seule chose qui m'irritait, c'était que l'État allait sûrement prélever trente à quarante pour cent du prix obtenu. Car tel est l'envahissement par notre civilisation du domaine le plus privé du monde, celui de la beauté.

À Tahiti, je dus attendre quinze jours un bateau pour la France. Je parlai aussi peu que possible de mon atoll et de Taratonga. Je ne voulais pas que l'ombre de quelque main commerçante vînt se jeter sur mon paradis. Mais le propriétaire de l'hôtel où j'étais descendu connaissait bien l'île et Taratonga.

— C'est une fille assez sensationnelle, me dit-il un soir. Je gardai le silence. Je trouvai le mot « fille », appliqué à un des êtres les plus nobles que je connaisse, parfaitement outrageant¹.

— Elle vous a naturellement fait voir ses peintures ? demanda mon hôte.

Je me redressai.

— Pardon ?

— Elle fait de la peinture et assez bien, ma parole. Elle a passé trois ans aux Arts décoratifs² à Paris, il y a une vingtaine d'années. Et lorsque les cours du coprah³ sont devenus ce que vous savez, avec les synthétiques⁴, elle est revenue dans l'île. Elle fait des espèces d'imitations de Gauguin assez étonnantes. Elle a un contrat régulier avec l'Australie. Ils lui paient ses toiles vingt mille francs la pièce. Elle vit de ça...

Qu'est-ce qu'il y a, mon vieux ? Ça ne va pas ?

— Ce n'est rien, bafouillai-je.

1. **Outrageant** : injurieux, offensant, insultant.

2. **Arts décoratifs** : l'École nationale supérieure des arts décoratifs, grande école artistique.

3. **Les cours du coprah** : le prix auquel le coprah s'achète et se vend.

4. **Synthétiques** : matières non naturelles.

J'ai soif d'innocence

Je ne sais pas où je trouvais la force de me lever, de monter dans ma chambre et de me jeter sur le lit. Je demeurais là, prostré¹, saisi par un profond, un invincible² dégoût. Une fois de plus, le monde m'avait trahi. Dans les grandes capitales comme dans le plus petit atoll du Pacifique, les calculs les plus sordides avilissent³ les âmes humaines. Il ne me restait vraiment qu'à me retirer dans une île déserte et à vivre seul avec moi-même si je voulais satisfaire mon lancinant⁴ besoin de pureté.

1. **Prostré** : abattu, accablé.
2. **Invincible** : impossible à vaincre, à surmonter, qui résiste à tout.
3. **Avilissent** : déshonorent, rabaisent, déprécient, dégradent.
4. **Lancinant** : qui obsède, qui tourmente.