

L'objet « littérature » comme on l'enseigne au lycée : analyse didactique d'une pratique enseignante

Recherche originale

Anass EL GOUSAIRI*

Doctorant, GRAFE, Faculté des Sciences de l'Education, Université
Mohamed V, Maroc

Khalid NAB**

Doctorant, laboratoire de recherche sur les langues et la communication
Faculté des Lettres et des Sciences humaines, Agadir, Maroc

Abdenbi KERRITA***

Doctorant, GRAFE, Faculté des Sciences de l'Education, Université
Mohamed V, Maroc

(Date de réception : 05/10/2018; Date d'approbation : 26/05/2019)

Résumé

L'enseignement du français au lycée marocain est en crise, tant et si bien que les choix épistémologiques et didactiques afférents à l'enseignement de la littérature en particulier, trop centrés paradoxalement sur une approche formaliste et techniciste du texte littéraire, ne garantissent pas véritablement les possibilités pour le sujet-lecteur-scripteur de se construire dans et par les actes de lire et d'écrire. A la lumière de ces hypothèses, nous examinerons la construction de l'objet «littérature» à travers une pratique enseignante spécifique en essayant de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes : quelle conception de la littérature et quelle théorie de la lecture-écriture prennent-elles forme au cours de l'interaction enseignant-élèves ? Quelle configuration ou transformation de l'objet se donne-elle à voir en cette situation d'interaction didactique ? Quelles articulations se présentent-elles entre les postures enseignantes et les postures d'études des élèves ?

Mots-clés : Littérature, Système didactique, Sémiotisation, Agirensignant, Pratique enseignante.

* **E-mail:** anassलगوسايري@gmail.com

** **E-mail:** khalidnab290@gmail.com

*** **E-mail:** nour.abdou01@gmail.com

(Received: 05/10/2018; Accepted: 26/05/2019)

Introduction: contexte et problématique de recherche

Aujourd'hui, si le français comme discipline scolaire est associé à de larges enjeux dans les textes officiels au Maroc, notamment l'appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue, la préparation efficiente à des études supérieures réussies, la formation à la philosophie et à la pratique des droits de l'homme, le choix de la littérature comme outil et objet d'enseignement, dans un contexte général de réaménagement des curricula et d'actualisation des contenus didactiques depuis l'an 2002, paraît certes, sur le plan des idées et des convictions, répondre à ces enjeux, au-delà des approches dites instrumentales ou fonctionnelles du français, jugées comme étant des obstacles au développement de compétences lectorales et scripturales des apprenants..

Effectivement, en rupture explicite avec les *Instructions Officielles* de 1987 et les *Recommandations Pédagogiques* de 1994, l'enseignement du français se recentre sur la littérature comme sous-discipline afférente au «français langue étrangère privilégiée», selon les *Orientations Pédagogiques*¹ qui constituent une référence majeure dans la formation initiale et continue des enseignants, en l'absence de tout autre discours institutionnel fixant à l'heure actuelle les programmes relatifs au cours de français au lycée. De surcroît, en congruence avec impératifs institutionnels et pédagogiques de l'ouverture de l'école sur le monde et de la centration sur le sujet-apprenant, semblent être envisagés spécifiquement les phénomènes de subjectivation et d'appropriation personnelle des usages du

¹ Voir Ministère de l'Éducation nationale (2007). Les *Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*. Repéré à: <http://s2.e-monsite.com/2009/12/04/41851057og-lycee-pdf.pdf>

français, contre les illusions ontologiques qui vident la langue de sa teneur (inter)culturelle¹.

L'intérêt pour la littérature en classe de français tient à l'hypothèse fondamentale que le texte littéraire, en tant que « laboratoire langagier » (Peytard, 1988) et embrayeur générateur d'imaginaire et de pensée (Chabanne et Dufays, 2011), se situe dans l'entre-deux à la fois comme « signifiant » et « signifié », « forme » et « sens », « poétique » et « humanités », autant de paramètres indissociables du texte littéraire et de ses « pouvoirs » réels (Compagnon, 2007). Ainsi, deux possibles didactiques peuvent être envisagés, en tenant de la double finalité esthétique-culturelle et cognitivo-langagière de l'enseignement de et/ou par la littérature : l'appropriation subjective des œuvres (conçue à la fois comme adhésion affective et comme prise de distance, esthétique notamment), et le décentrement par rapport à l'époque actuelle (par la connaissance de l'expérience humaine que représente, au niveau individuel ou collectif, la création littéraire) (Daunay, 2007, p.165)

Dans ce sillage, Y. Reuter (1996) souligne quatre objectifs qui puissent être éventuellement assignés à cet enseignement : *« développer les compétences en lecture-écriture »* ; *« construire*

¹ Notons que dans le cadre de la pédagogie du projet et de l'approche par compétences, autour desquelles s'articule l'espace des prescriptions et des pratiques pédagogiques, l'enseignement du français est supporté par des œuvres littéraires intégrales : chaque œuvre correspond à un module d'apprentissage à l'intérieur duquel des séquences didactiques sont prescrites en fonction de projets thématiques (au regard des thèmes véhiculés par les textes) ou linguistiques (par rapport aux caractéristiques génériques ou typologiques des textes). Cette configuration modulaire se double d'une attention portée à une entrée *par valeurs et par compétences*

la littérature comme objet de connaissance» ; «développer des compétences méthodologiques» ; «aider les élèves à se construire en tant que personnes» (p. 16-21). C'est cette complexité qui démontre l'intérêt proprement didactique des pratiques de lecture et d'écriture littéraires, dans la mesure où s'y conjuguent la transmission de l'objet en termes de savoirs ou de savoir-faire (l'enseignement de la littérature) et la construction du sujet en termes de formation identitaire irréductible à la simple transmission (l'enseignement par la littérature) : au regard de ces finalités, l'apprenant se constitue non seulement par sa relation épistémique au savoir, mais aussi par son histoire personnelle, son rapport à soi, au monde et aux autres, ses représentations, ses expériences vécues, son inconscient et son imaginaire (Eco, 1985 ; Ricoeur, 1986 ; Séoud, 1997 ; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011 ; Langlade, 2007 ; Delcambre, 2007).

Néanmoins, au-delà de tous ces présupposés théoriques, il semble que le texte officiel susmentionné (2007) passe sous silence des questions fondamentales liées à l'enseignement des langues et des cultures telles que l'utilité même de la littérature comme expérience individuelle et singulière du langage et de la pensée, et la délimitation des savoirs linguistiques et culturels y afférents (Voir El Gousairi, 2017, pour une lecture critique plus développée de ce texte). Tout au plus se cantonne-t-il à l'inventaire des œuvres littéraires selon les années d'étude, à l'évocation des progressions didactiques qui y sont sous-jacentes et à l'énumération des objectifs généraux assignés à leur approche objectivante (à travers ce qu'il est convenu d'appeler «lecture méthodique», «lecture analytique» ou «lecture sélective»). De ce fait, le renouveau à la fois institutionnel, pédagogique et didactique s'accompagne implicitement de sept grandes équivoques interreliées, relatives au statut épistémologique du texte littéraire (*objet* ou *outil* de

formation ?), aux enjeux de son enseignement (enseignement *par* ou *de* la littérature ?) et aux finalités de sa didactisation (littérature en elle-même ou discours critique sur la littérature?): **la clôture sémantique des textes** (le sens en serait ce que l'auteur veut ou a voulu dire de façon univoque, à travers des thèmes ou des canons moralisateurs inhérents aux œuvres elles-mêmes et constituant une sorte de grille de leur lecture-compréhension-production) ; leur **censure idéologique** (la littérature enseignée serait une image socialement, politiquement et moralement acceptable du passé, représentatif d'un certain rapport à soi et au monde, et expurgée de tout ce qui brouillerait l'identité nationale des enseignants et des élèves) ; leur **réduction formaliste** (la littérarité serait un ensemble cloisonné de canevas génériques et de structures typologiques qui, selon une logique autoréférentielle et esthétisante, correspondrait à des usages reconnues et légitimés de la langue orale et écrite) ; **l'immanence de leur analyse** (l'approche des textes reposerait sur un jeu d'identification-relevé de formes textuelles considérées à la fois comme outils d'étiquetage formelle et finalités de l'enseignement du français) ; leur **représentation comme textes-modèles** (l'écriture serait subordonnée à la lecture en fonction d'un mode d'articulation unidirectionnel, allant du lire vers l'écrire selon des rituels de réception-compréhension puis de production-restitution) ; **la sclérose de leur histoire** (la littérature s'organiserait en fonction de listes oppositionnelles ou paradigmatiques, à partir de traits et de prédicats préfixés, selon les auteurs, les mouvements littéraires, les écoles de pensée, les genres et les types de texte) ; enfin **l'éviction délibérée de la subjectivité** comme mode de leur appropriation-réappropriation (le sujet lecteur-scripteur serait un simple sujet didactique assujéti à des prescriptions institutionnelles et

disciplinaires, en dehors desquelles ses activités cognitives et métacognitives n'aurait guère de sens ni d'existence).

Ces équivoques, symptomatiques d'une conception étriquée de la littérarité et de l'usage didactique des textes littéraires en classe de langue, trouvent leur justification dans l'absence d'un discours cohérent et argumenté non seulement sur les finalités de l'enseignement par et de la littérature et la valeur patrimoniale des corpus, mais encore sur validité scientifique des référents théoriques et méthodologique, notamment la narratologie qui, essentialisée et récupérée par simple applicationnisme, demeure en l'état l'objet même du cours de français supporté par le texte littéraire, d'autant plus que sa transposition didactique est résolue sur le mode de la simplification, de la « déhistoricisation », du figement et de l'occultation de la transversalité ainsi que de la complexité constitutives de ses acquis. Du même coup, l'approche des œuvres littéraires selon le texte officiel consiste restrictivement à « *comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition* », « *en dégager le sens par une étude détaillée des techniques d'écriture* », « *s'intéresser aux effets que produisent ces techniques sur le lecteur* », « *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* » et « *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* » (p.11). Il en appert que la critique littéraire est détournée de sa valeur heuristique comme moyen de découverte des textes. Elle est posée *a fortiori* comme un ensemble d'outils de prescription, d'uniformisation et de normalisation, qui permettent de rationaliser le rapport au texte, le modéliser, le faire sortir de l'ordre de l'imprescriptible et le réduire à une posture « méta ». C'est enfin l'étiquetage qui

tient lieu de compétence : il s'agit moins de se servir des formes pour mieux lire et écrire que d'apprendre à les identifier, à les reconnaître et à les repérer dans les textes.

D'autant plus que des modèles théoriques sont importés par simple applicationnisme ou transfert conceptuel absolu, sans une recherche préalable d'adaptabilité et sans réflexion conséquente sur le cadre didactique lui-même. L'emprunt des concepts à la didactique du français langue maternelle et autres disciplines contributives (les sciences du langage et les études littéraires en l'occurrence) s'effectue sans prise en compte de l'histoire des concepts et de leur portée à la fois philosophique et culturelle. C'est dire que la littérature reste enseignée en tant que telle et elle n'échappe pas à ce que Todorov (2007) appelle «*une conception étriquée qui la coupe du monde dans lequel on vit*» (p.17).

Ces hypothèses étant formulées, il conviendrait de les vérifier sur un mode empirique. Dans cette contribution, il ne s'agit pas de se livrer à une théorie de la littérature en classe de français, encore moins à un état des lieux des recherches en didactique de la littérature en contexte francophone. Nous nous intéresserons plutôt à quelques aspects de la construction de l'objet littérature en situation d'interaction didactique, soit à travers l'observation et l'analyse d'une pratique enseignante réelle. En mettant à profit les acquis essentiels de quelques travaux de recherche en didactique professionnelle (Pastré, 2002; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), l'intérêt sera porté à trois questions essentielles : quelle conception de la littérature et quelle théorie de la lecture-écriture prennent-elles forme au cours de l'interaction didactique ? Quelle configuration ou transformation de l'objet se donne-elle à voir en cette situation

d'interaction ? Quelles articulations se présentent-elles entre les postures enseignantes et les postures d'études des élèves ?

L'élaboration d'un modèle d'analyse

Il est utile de rappeler les postulats qui définissent le cadre théorique de notre analyse. Nous nous inscrivons principalement dans la perspective d'une théorie de la pratique. Par *pratique*, l'on entend systématiquement «*la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle: l'enseignement*» (Altet, 2002, p. 86). Sur fond des travaux sur l'agir-enseignant, la posture et le geste professionnel (Dupuy, 2008, Bucheton & Soulé, 2007), il s'agit de montrer dans quelle mesure la construction des objets didactique s'énonce souvent en termes de postures adoptées par l'enseignant et les apprenants comme deux actants essentiels de la situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire qu'elle se fait nécessairement par le concours interactif des activités de l'un et de l'autre en classe où les objets d'enseignement se transforment et se reconfigurent par ce processus d'interaction didactique.

A cet égard, il apparaît fondamental d'évoquer les enjeux de la prise en compte du concept de «système didactique» (Chevallard, 1985) qui inscrit les processus d'enseignement-apprentissage dans un horizon systémique décrivant cette relation ternaire en jeu entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, et figurant enfin les possibles transformations que subissent, dans le moment interactif de l'apprentissage, les objets d'enseignement. Autrement dit, comme le souligne C. Ronveaux (2006), «*c'est qu'au moment interactif du partage en classe, l'objet enseigné ne se manifeste pas sous une forme unifiée (...) Il est le produit d'un processus de mise en signe qui le forme ou le transforme*» (p.138). L'étude de cette

transfiguration de l'objet de savoir en classe, appelée encore «sémiotisation», nous permettra d'éclairer de façon pertinente les pratiques de lecture-écriture en classe de français. Il serait question, de ce fait, de tenir compte des trois «instances modelantes», l'enseignant, le savoir et l'apprenant dans leurs interactions systémiques. De toute évidence, l'objet enseigné prend forme en situation d'interaction didactique à la fois verbalement, gestuellement et graphiquement : il n'est pas *a priori*, mais il advient dans le système didactique, «pétri» de toutes ses instances (Ronveaux & Dufays, 2006).

Objets d'analyse d'une pratique enseignante

Nous nous attacherons à vérifier si l'enseignement de la littérature au secondaire qualifiant marocain répond bien à ce postulat. Plus largement encore, si l'on admet que tout choix d'enseignement s'appuie systématiquement sur des « logiques d'arrière-plan » (Bucheton & Soulé, 2007), c'est-à-dire sur une certaine conception de la discipline enseignée, *a fortiori* de la langue et de son approche, analyser une pratique enseignante revient à analyser la manière dont se construit et se configure l'objet enseigné en situation d'interaction.

Notre propos n'est pas de relever l'intentionnalité de l'enseignant par une analyse *a priori* qui serait la reprise de ce qui a été suffisamment explicité en didactique professionnelle comme en didactique des disciplines, mais bien d'observer, à la lumière de l'analyse didactique de la littérature dans sa forme transposée, le processus de « sémiotisation » par lequel un enseignant rend présent l'objet d'enseignement et le met en forme *en situation*.

Présentation des deux séquences à analyser

Notre observation a porté sur deux leçons de lecture et d'écriture dispensées par une enseignante dans une classe de première année du baccalauréat de la filière dite « sciences expérimentales » (élèves de 17-18). Cette classe présente un public socioculturel homogène : elle fait partie d'un établissement de l'enseignement public, dans la Région de Souss Massa Daraa. Quant à l'enseignante, elle est licenciée en études françaises à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université V Souissi à Rabat. Elle est âgée de 24 ans et enseigne depuis un an. Précisons que ces deux séquences ne sont pas des « leçons-types », mais ce sont des cas de figure susceptibles tout de même d'appuyer l'analyse déjà faite de la littérature comme objet d'enseignement. Les séquences sur lesquelles portent notre analyse ne correspondent donc pas à des leçons proprement dites de lecture méthodique et de production écrite. Peu nous importent leur durée et leur correspondance ou non avec ce qui se fait de façon générale en classe de français dans le cycle secondaire qualifiant. Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, à grands traits les deux séquences à analyser :

| | |
|------------------|--|
| Niveau | Première Année du Baccalauréat |
| Lieu | Etablissement public |
| Séquence | Reconnaître et reproduire une séquence descriptive |
| Objectifs | <p>Lecture : 12mins -Reconnaître une séquence descriptive et son organisation dans un récit -Étudier les procédés de caractérisation -Identifier la fonction ethnographique du texte</p> <p>Écriture : 12mins -Pasticher un texte pour décrire un lieu</p> |
| Support | Le roman autobiographique, <i>la Boite à Merveilles</i> d'Ahmed Sefrioui - 1954 |

Le texte comme matériau d'analyse

Il est pertinent de souligner que le support sur lequel s'appuie notre analyse est un *texte*, soit les interactions didactiques telles qu'elles sont transcrites. Ce qui revient à dire que ces interactions sont des productions langagières fixées sur un support qui en permet l'analyse *a posteriori*, hors du contexte d'énonciation qui les a constituées. Ainsi, entendons-nous jeter un regard « méta » sur ce texte en portant notre intérêt sur les deux ordres du même objet d'analyse : l'ordre relationnel (type ou mode d'interaction, relation interpersonnelle) et l'ordre didactique (progression de l'apprentissage, configuration de l'objet, sa sémiotisation et sa mise en forme en situation). Il faut rappeler encore qu'au moment de l'interaction, comme le souligne Christophe Ronveaux (2006), trois instances influent de façon sémiotique sur l'objet : le discours institutionnel et didactique le *préfigure*, l'enseignant le *modélise* en classe et l'élève l'*intériorise* en lui faisant subir éventuellement une dernière transformation, soit une « mise en sens ».

Or, quand bien même ce processus de sémiotisation serait dynamique, il arrive que l'interaction soit univoque et adopte des formes figées et routinières dans lesquelles l'objet de savoir est construit en définitive et devient entité absolue. Notre souci est de rendre compte ce qui s'enseigne effectivement en classe de français, ce qui nous a conduit, d'une part, à inférer l'organisation et la structuration d'un cours de lecture et d'écriture au secondaire et à analyser la nature des objets enseignés dans l'une ou l'autre activité ainsi que la manière dont ils se donnent à voir en interaction. D'autre part, nous avons essayé de confronter nos observations avec ce qu'en dit l'enseignante concernée elle-même lors d'un entretien d'auto-confrontation aux vidéos des deux séances. Nous avons dans un premier temps enregistré deux séances de lecture et d'écriture

dans leur intégralité. Nous avons choisi ensuite de resserrer la focale sur des moments-clés des deux activités, d'un point de vue didactique, c'est-à-dire que les séquences filmées ont donné lieu à des micro-séquences. Subséquemment, la durée des micro-séquences prélevées n'excède pas un quart d'heure. Aucune consigne spécifique n'a pourtant été donnée à l'enseignante, afin de ne pas influencer sur son travail et de fausser par ricochet nos observations.

L'analyse s'est opérée en deux rangs : identification des gestes de l'enseignante à partir du cadre conceptuel du « multi-agenda », identification des articulations entre postures de l'enseignante et celles des élèves et mise en relation de l'analyse avec le discours réflexif de l'enseignante sur sa pratique dans un entretien d'auto-confrontation pour aboutir à une vision d'ensemble.

Une analyse à deux niveaux : du découpage séquentiel à l'interprétation

Méthodologiquement, saisir l'objet d'enseignement ne peut se faire qu'à travers la transcription des unités didactiques qui commandent aux interactions didactiques observées. Il s'agit donc de rendre compte du découpage de l'objet en éléments constituants. Nous verrons dans ce qui suit que le discours de l'enseignante, son interaction avec les élèves et la structuration des tâches montrent que l'attention est systématiquement orientée vers le texte comme unité close et autosuffisante dont l'ouverture et la fermeture sont soigneusement délimitées. A partir de la transcription des deux séances, il est possible, d'un côté, d'en décrire le déroulement selon les différentes étapes de la lecture méthodique et la production écrite telles qu'elles se pratiquent en classe, et, d'un autre côté, d'analyser la

construction des significations à partir de l'objet enseigné, le texte littéraire en l'occurrence.

Séquence de lecture : découpage, transcription et interprétation

En effet, la séance de lecture peut être divisée en cinq unités didactiques ou micro-séquences distinctes :

| Temps | Organisation séquentielle et structuration hiérarchique |
|----------------|--|
| 0'00'' | Début de la séquence -installation et mise au travail |
| 0'27'' | Cadrage -Rappel du projet de lecture : étudier la dimension ethnographique de l'œuvre -Annonce de la tâche : lecture de l'extrait -Rituel d'ouverture : lecture magistrale à voix haute du texte |
| 01'34'' | -Identification et situation du texte |
| 02'12'' | -Analyse des axes de lecture |
| 10'30'' | -Synthèse des axes de lecture |
| 10'46'' | -Arrêt sur la dimension ethnographique du texte en guise de bilan |
| 12'00'' | -Clôture de la séquence |

Nous nous intéressons particulièrement à la quatrième unité didactique de la séquence, à savoir l'«*analyse des axes de lecture*», car c'est là où se joue notamment la question de la transformation de l'objet en interaction. En voici la transcription :

L'enseignante : l'extrait que nous avons déjà lu la séance dernière aborde quelque chose qui est en rapport avec la dimension ethnographique de l'œuvre. Laquelle ?

Élève : L'achoura

L'enseignante : qu'est-ce que l'achoura ? C'est une...

Élève : c'est une fête

L'enseignante : de quoi peut-on qualifier cette fête ?

Élève : c'est une fête religieuse qu'on fête au Maroc

L'enseignante : dans l'extrait que nous avons déjà lu, est-ce qu'on est en pleine fête d'achoura ?

Élève : les préparations

L'enseignante : c'est-à-dire les préparatifs de la fête on se prépare pour la fête de l'achoura. Ici au Maroc, qu'est-ce qu'on fait pour se préparer à la fête de l'achoura ? Qu'est-ce que vous faites pour se préparer à la fête ? D'abord qu'est-ce qu'on pourrait faire avant l'arrivée du jour de l'achoura ?

Élève : on achète des plats spécial

L'enseignante : des plats, c'est-à-dire ?

Élève : Par exemple les fruits secs

L'enseignante : les fruits secs très bien. Qu'est-ce qu'on pourrait acheter d'autre ?

Élève : les jouets

L'enseignante : oui on peut acheter des jouets

Élève : les instruments de musique

L'enseignante : c'est-à-dire les jouets. Est-ce que vous pouvez me donner des exemples d'instruments de musique ?

Élève : des *bendirs*

Élève : des tambourins

L'enseignante : des tambourins très bien ou bien des tambourins de

Élève : de basque

L'enseignante : des tambourins de basque très bien. Dans l'extrait en question, que nous avons déjà lu bien évidemment, il y a des préparatifs à la fête de l'achoura, on

se prépare à la fête. Cette préparation se passe dans deux lieux distincts lesquels ?

Élève : Dar Chouafa

L'enseignante : Dar Chouafa. Très bien ! Qui habite dar Chouafa ?

Élève : sidi Mohammed, sa famille et les voisines

L'enseignante : ces voisines-là que font-elles pour se préparer à la fête de l'achoura ?

Élève : acheter des tambourins

L'enseignante : très bien c'est-à-dire les instruments de musique quoi d'autre ?

Élève : des tambours de basque

L'enseignante : très bien. Le narrateur Sidi Mohammed dont on parle toujours, notre personnage principal se sent-il toujours seul ce jour de fête ?

Élève : Non

L'enseignante : Non. Par contre il est...

Élève : il est joyeux

(...)

L'enseignante : comme une sourde très bien. Cela d'une part, c'est notre premier axe. D'autres part, les préparatifs de l'achoura se déroulent dans un deuxième lieu lequel ?

Élève : le Msid

L'enseignante : le Msid. Très bien. Qu'est-ce que le Msid ? On a déjà expliqué cela. C'est l'ancienne forme de l'école ou bien

Élève : l'école coranique

L'enseignante : donc le Msid , c'est l'école coranique où l'on apprend justement par cœur le...

Élève : le coran

(...)

L'enseignante : très bien ! des lampes ! Ils ont accroché aux fenêtres des lampes. Est-ce que ce sont des lampes ordinaires, des lampes qui fonctionnent à base de quoi ?

Élève : à base de pétrole

L'enseignante : bien à base de pétrole parce que jadis on n'avait pas d'électricité.

L'élève : les bougies

L'enseignante : mais est-ce qu'ils ont utilisé du pétrole pour allumer les lampes ?

Élève : l'huile d'olive

(...)

Élève : ils chantent

L'enseignante : oui ils chantent. Qu'est-ce qu'ils ont chanté au juste ?

Élève : des histoires

L'enseignante : non pas des histoires

Élève : des cantiques

L'enseignante : des cantiques très bien, des cantiques à l'honneur du prophète. Et qu'est-ce que les cantiques à l'honneur du prophète ? Donnez-moi un exemple, par exemple ?

Élève : Maher zain, samyyusuf

L'enseignante : oui ce sont des chanteurs. Qu'est-ce qu'ils ont fait d'autre ?

Élève : des prières

L'enseignante : oui des prières pour attirer la bénédiction sur toute la communauté musulmane. Donc nous avons travaillé sur deux axes distincts : le premier axe ?

Élève : les préparatifs de l'achoura à Dar Chouafa

L'enseignante : oui et en deuxième lieu ?

Élève : les préparatifs de la fête de l'achoura au Msid

L'enseignante : oui bien. On a parlé au début de la séance de l'aspect ethnographique de l'œuvre. Est-ce que vous ne trouvez pas que ce texte véhicule une certaine dimension ethnographique de l'œuvre ?

Élève : oui

L'enseignante : bien sûr que oui. Explique davantage. Pourquoi est-ce qu'il véhicule une dimension ethnographique de l'œuvre ?

Élève : il parle d'événement et de faits qui se passent au

Maroc

L'enseignante : oui c'est une fête célébrée au Maroc.

Quand est-ce qu'on la célèbre ?

Élève : le dixième jour de Moharram

A première vue, il semble que la posture de l'enseignante est sous-tendue par deux « logiques d'arrière-plan ». D'une part, une théorie de la lecture est sous-jacente à cette pratique enseignante : le sens « gît » *a priori* dans le texte et il suffit de le faire apparaître à travers un jeu de questions/réponses, serait-ce dans une forme de « sur-énonciation » où la parole magistrale est prépondérante. D'autant plus que l'analyse progresse par stratification grâce à un travail d'identification et de relevé d'indices du texte, mais aussi à travers une ouverture cadrée et surveillée de ce texte sur le quotidien des élèves. Cette ouverture prend didactiquement la forme d'un tissage externe, là où est convoqué le vécu social des élèves. Néanmoins, les valeurs véhiculées passent pour des vérités absolues que partageraient l'ensemble de la classe.

Or, la parole individuelle est confisquée au profit d'un discours commun, voire d'une stéréotypie partagée, qui occultent d'autres dimensions du texte. L'enseignante met toutes ses forces au service d'une « utilisation » du texte à des fins éthico-pragmatiques. Nous pouvons dire qu'elle s'intéresse particulièrement à l'« application » du texte, soit à son « évaluation » axiologique, à tel point que les autres aspects esthétiques, historiques, etc. sont passés sous silence. Aussi pourrait-on parler de transformation de l'objet, le texte en l'occurrence, en interaction. Cette approche du texte est en parfaite concordance avec les *Orientations Pédagogiques* qui la préfigurent, comme nous l'avons déjà souligné, et ce en fonction d'une entrée par les valeurs.

Mais, partant du postulat que la lecture est une activité complexe alternant deux postures de distanciation et d'implication, est-il pertinent de parler ici de « lecture littéraire » ? Il ne fait pas de doute que, dans cette séquence, la polarité constitutive de la lecture est annulée. L'idée de travailler par ailleurs en termes de projet de lecture est légitimée par l'intention institutionnelle d'orienter, sinon de contrôler, le choix des textes à étudier et de les faire fédérer autour de significations préconstruites, qu'elles soient culturelles ou autres, au point de déboucher sur une approche subjectiviste du texte, celui-ci étant réduit au décalque de l'environnement des élèves.

S'agissant de la conception de l'*objet littérature*, il apparaît clairement qu'une image implicite jaillit de cette pratique enseignante. L'enseignante mobilise ainsi l'attention des élèves sur ce texte comme étant le véhicule d'une image fixe de la culture marocaine et de ses valeurs. De là découle encore l'idée illusoire que la littérature maghrébine d'expression française n'a de valeur que parce qu'elle témoigne d'une culture donnée. Derrière ce prédicat se profile *in fine* une conception étriquée de l'histoire littéraire qui omet la genèse de la littérature maghrébine d'expression française comme processus de luttes, de ruptures et d'enjeux historiquement attestés, et qui la réduit subséquemment, comme le fait l'enseignante dans sa pratique, à un discours ethnographique diffus et prosaïque, centré sur les préparatifs de la fête d'Achoura.

En outre, l'organisation de l'activité de lecture est telle que les tâches de négociation, de recherche collective et de co-construction du sens sont neutralisées. Ceci étant, le dispositif mis en place est frontal, de sorte que l'enseignante transmet et cadre plus qu'elle n'accompagne. L'ensemble de ses gestes nous amène à penser qu'elle est dans une posture de contrôle dominante des élèves, de l'avancée de la tâche et des contenus

travaillés. Son souci semble être un fort pilotage dont le but est d'atteindre vite la clôture de la séquence par l'installation de sens figés. Pour ce faire, l'enseignante adopte une forme de contre-étayage pour ainsi dire : elle valide ou invalide rapidement les réponses au lieu de demander des précisions ou des reformulations susceptibles d'engager les élèves dans une posture de réflexivité vis-à-vis du texte. Le non-retardement de la validation n'accorde pas aux élèves un temps de « latence », c'est-à-dire que les élèves n'ont pas le temps de résoudre des problèmes de lecture, de tâtonner et de suivre eux-mêmes le développement de leurs propres réflexions.

A cela s'ajoute la tendance de l'enseignante à l'hypercorrection et au cadrage des réponses des élèves, afin de réduire la part des imprévus pourtant constitutifs de l'activité de lecture comme construction du sens. Le tissage entre les différents moments de l'activité n'est pas laissé à l'état implicite par l'enseignante. Celle-ci a le souci constant de verbaliser les différentes unités de la leçon, afin de maintenir infailliblement l'attention des élèves.

Enfin, la configuration de cette séquence révèle une corrélation étroite entre la posture de cadrage et de contrôle de l'enseignante et la posture faiblement réflexive et donc fort « scolaire » des élèves. Ils ne font que se caler dans les attentes de l'enseignante.

Séquence de production écrite : découpage, transcription et interprétation

Là encore, cette séquence peut être divisée en cinq unités didactiques ou micro-séquences distinctes :

| | | | | |
|--------------|---------------------|---------------------|-----------|----------------------|
| Temps | Organisation | séquentielle | et | structuration |
|--------------|---------------------|---------------------|-----------|----------------------|

| | |
|----------------|---|
| | hiérarchique |
| 0'00'' | Début de la séquence -installation et mise au travail |
| 0'03'' | Phase orale : travail préliminaire sur la consigne -Lecture du libellé du sujet -Explication des mots-clés -Inventaire des contraintes d'écriture : <i>type de texte à produire , sa visée , procédés linguistiques , champs lexicaux , lexique des sensations , point de vue ,</i> |
| 04'22'' | Rédaction individuelle du texte |
| 10'00'' | Mise en commun : lecture et affinement oral de deux copies |
| 12'00'' | Trace écrite |

Nous nous sommes appliqué à transcrire une seule unité didactique pour en faire une analyse de surface, à savoir la « *phase orale : travail préliminaire sur la consigne* », afin d'appuyer l'idée que l'articulation lecture-écriture, telle qu'elle est envisagée en classe, n'est que formelle et n'a rien de dynamique. Voici donc la transcription de cette micro-séquence :

| |
|--|
| Enseignante : vous savez très bien maintenant ce qu'il vous est demandé de faire |
| Élèves : oui |
| Enseignante : cependant, il y a des contraintes d'écriture, c'est-à-dire des points que vous devez respecter pour produire un texte qui est conforme à la consigne. N'est-ce pas ? |
| Élèves : oui |
| Enseignante : la première contrainte d'écriture, c'est de réécrire. Reproduire non pas le contenu mais les procédés que l'auteur a utilisés. Le texte à réécrire est un extrait de quel œuvre ? |
| Élèves : <i>la Boite à Merveilles</i> |
| Enseignante : Très bien. La deuxième contrainte |

d'écriture, c'est l'écriture à la première personne du singulier Vous êtes amenés à écrire en utilisant le pronom personnel ...

Élève : « je »

Enseignante : vous pouvez utiliser le « je » et vous pouvez également utiliser le ...

Élève : le « nous »

Enseignante : voilà ! donc il s'agit d'un récit autobiographique. Concernant la troisième contrainte d'écriture , il vous est demandé d'écrire un lieu que vous avez déjà visité. C'est-à-dire que vous allez produire quel type de texte ?

Élève : à la fois narratif et descriptif

Enseignante : pour produire un texte narratif , quels sont les temps qu'on utilise ?

Élève : l'imparfait et le passé simple

Enseignante : Très bien. Ce sont les temps du ...

Élève : récit

Enseignante : et pour la description ? Quels sont les outils linguistiques qu'on utilise et qu'on a déjà étudiés ?

Élève : les procédés de caractérisation

Enseignante : voilà. Quels sont ces procédés de caractérisation ?

Élèves (ensemble) : apposition, adjectif qualificatif épithète et attribut, subordonnée relative ...

Enseignante : et aussi le participe passé qui joue le rôle d'un adjectif. Une autre contrainte d'écriture : dans le texte , il s'agit d'une description qui n'est pas objective , donc vous êtes amenés à exprimer votre ressenti par rapport à un lieu qui vous a marqué ... vous a inspiré des sentiments , n'est-ce pas ?

Élèves : oui

Enseignante : il vous est donc demandé d'exprimer vos sentiments. La dernière contrainte, c'est d'adopter un point de vue interne. Un point de vue interne, c'est lorsque vous

découvrez le lieu à travers votre propre regard. Vous êtes le personnage principal de votre récit. C'est vous qui êtes amenés à raconter , décrire et exprimer vos sentiments.
(...)

Il paraît clairement que cette activité constitue l'aboutissement de l'activité de lecture dans la mesure où les élèves sont amenés à réécrire et pasticher le texte déjà lu pour décrire un lieu en reproduisant les mêmes procédés utilisés dans ce texte, notamment les procédés de caractérisation. Ceci dit, la langue étant intériorisée de façon intégrée en lecture, l'apprentissage de l'écrit est ainsi défini par le principe d'imprégnation par imitation et par la priorité donnée à la maîtrise des normes. D'où l'intérêt accordé par l'enseignante aux contraintes d'écriture dont elle fait l'inventaire, afin de contrôler la capacité des élèves à reprendre des procédés, des formes et des contenus empruntés au texte lu et faisant office des critères de réussite non négociés, et ce dans une conception indifférenciée de la langue.

Sur ce mode traditionnel de l'imitation, c'est la compétence d'incorporation de savoirs langagiers qui est évaluée. Il s'agit pour l'élève d'intégrer dans son texte nombre de convenances d'ordre énonciative, formelle et lexicale que la lecture du texte-source a permis de désigner. Or, il est évident qu'au regard de cette conception de l'écriture, on court le risque d'une restitution mécanique des procédés, comme si leur identification impliquait naturellement et comme machinalement une assimilation instantanée d'une matrice textuelle pouvant être exploitée en production. Le rapprochement entre lecture et écriture est ainsi soumis à un déroulement successif et linéaire qui va de la compréhension pour déboucher sur la production. Cette relation unilatérale du lire vers écrire influe sur la nature de l'interaction didactique qui, elle, se résume à un métadiscours explicite, c'est-à-dire à

un discours distancié sur la langue, ce qui contribue à asseoir chez les élèves l'illusion que l'écriture littéraire n'est que reproduction d'un réservoir de canevas et de stéréotypes déjà faits. La priorité est accordée à la fixation et à la stabilisation des savoirs et des savoir-faire, si bien que les opérations premières de l'écriture (réfléchir, organiser sa pensée et la mettre en mots) sont neutralisées au profit d'une centration exacerbée davantage sur le résultat que sur le processus.

Dans cette perspective, les savoirs construits au cours des lectures ne sont pas des savoirs-pour-agir, mais des savoirs-à-restituer. C'est l'enseignante au final qui impose le texte à écrire. Sa posture ne prend donc pas en charge les élèves en difficulté qui, ne comprenant pas le sens de l'activité, adoptent une posture de refus et leur parole se trouve confisquée, non seulement à cause de la démarche d'encombrement et de contre-étayage qu'adopte l'enseignante pour faire avancer rapidement la tâche, fût-ce en allant jusqu'à répondre à la place des élèves, mais aussi en raison de la nature même de l'activité qui, axée sur un découpage typologique très minutieux, ne leur permet pas de s'appropriier l'acte d'écrire comme affirmation de soi en tant que sujets. Il faut dire que cette pratique enseignante, bien qu'elle ait modélisé l'objet d'enseignement (produire une séquence descriptive en mobilisant les procédés de caractérisation) par la mise en place d'un dispositif de pastiche d'un texte-modèle, est en parfait accord avec *Les Orientations Pédagogiques* qui préfigurent déjà ce mode d'articulation entre lecture et écriture et l'érigent même en prescription.

Conclusion

On voit maintenant que, dans les deux séquences, l'objet d'enseignement a pris corps et a subi des transformations en

situation d'interaction. Il a été modelé sous la pression de l'enseignante qui, en lecture, a choisi un texte pour le sens ethnographique qu'il est censé dégager et qui, en production de l'écrit, a approché la séquence descriptive du seul point de vue de ses marqueurs formels ; des élèves qui, à travers leurs réactions, si abrégées et laconiques soient-elles, ont peu ou prou conduit à diverses reconfigurations de l'objet ; de l'institution qui, par son discours uniformisant, a certainement influé sur les choix de l'enseignante. Ce postulat nous montre à quel point il est malaisé de saisir l'objet d'enseignement et d'en définir avec précision les contours, car bien qu'il soit le produit d'une construction institutionnelle *a priori*, il advient en fonction des modalités d'interaction didactique.

Or, la tentation formaliste du rapport lecture/écriture, telle qu'elle se donne à voir à partir des deux séquences analysées, confirme l'hypothèse que les choix méthodologiques de l'enseignement-apprentissage du français au lycée marocain ne garantissent pas réellement l'appropriation effective des actes de lire et d'écrire dans leurs interactions combinées, tant que les objets d'enseignement eux-mêmes ne sont jamais interrogés.

Il serait intéressant *in fine* de resserrer la focale sur quelques perspectives didactiques de nature à rompre avec la logique instrumentale de l'approche de la littérature et à revisiter par là même les paradigmes de la formation littéraire. L'intérêt est à juste titre de suggérer le rapport d'inclusion qui devrait être tissé entre lecture et écriture: *comment faire émerger les textes de lecteurs et les recueillir en classe ? Quelles activités peuvent-elles leur donner corps ? Quelles pratiques pour faire place au sujet lecteur-scripteur ? Comment conjuguer lecture-écriture individuelle et lecture-écriture collective ? Comment partir de ces textes singuliers et subjectifs des lecteurs-scripteurs pour aller vers une approche dialectique des textes littéraires, basée essentiellement sur une double posture*

d'investissement subjectif et de distanciation critique par rapport aux textes littéraires ? Quelles modalités d'évaluation mettre en place pour rentabiliser ce dispositif ?

Bibliographie

- Bertrand, D. (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, 159| avril-juin.
- Bucheton, D. & Soulé Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3.
- Chabanne, J.-C. et Dufays ,J.-L. (2011). « Parler et écrire sur les oeuvres littéraires et artistiques », *Repères n°43*, p. 7-29
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Compagnon, A.(2007). *La littérature pourquoi faire ? , Leçon inaugurale au Collège de France* . Paris: Fayard.
- Delcambre, I. (2007). *Du sujet scripteur au sujet didactique. Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 33-41.
- Eco, U. (1985) , *Lector in fabula*, Paris: Grasset.
- El Gousairi, A. (2017). « La construction institutionnelle de la littérature en classe de français : quelques prolégomènes à une analyse didactique de l'objet », *Francisola*, 2 (1) (juin 2017): p.79-92.
- Langlade, G. (2007). « La lecture subjective » . *Québec français*, n° 145, p. 71–73.
- Reuter, Y. (1996). « Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école ». *Repères n°1*, Volume 3, p.7-25
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action , essais d'herméneutique II* , Paris : Le Seuil.
- Ronveaux C. (2006). « Vidéo, image et texte dans la formation des enseignants. De l'observation de la pratique à la lecture de l'action

didactique de l'enseignant », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N3.

Ronveaux C. & Dufays J. L. (2006). « La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes », in Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés, Perspectives en éducation et formation*.

Peytard, J. (1988). « Des usages de la littérature en classe de langue ». *Le français dans le monde*, n° spécial, p. 8-17.

Séoud, A., (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier, « Coll. LAL ».

Todorov, T. (2007) , *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. « Café Voltaire ».