

Stéréotypie et enseignement de la littérature en contexte bilingue

Une expérience marocaine au départ de journaux de lecture

Rachid Souidi et Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain - CRIPEDIS

Résumé

Ce texte interroge les enjeux d'un enseignement de la littérature fondé sur le glissement « d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action » (Jorro, 2008 : 41) à partir du cas du journal de lecture dans le contexte de l'enseignement secondaire qualifiant marocain. L'expérimentation interdidactique en classe d'arabe et en classe de français du journal de lecture a révélé l'intérêt du recours aux stéréotypes dans la compréhension des textes littéraires et l'importance du rapport authentique, intime, du jeune élève avec la lecture dans le développement de son savoir et de sa compétence lectorale.

Abstract

This text questions the stakes of a teaching of literature based on the shift “from an epistemology of knowledge to an epistemology of action” (Jorro, 2008: 41) from reading journal case in the context of qualifying Moroccan secondary education. The interdidactic experimentation in Arabic class and French class of reading journal revealed the interest of the use of stereotypes in the comprehension of literary texts and the important role of the authentic, intimate relationship of the young student with reading in the development of his knowledge and of his reading competence.

1. Contextualisation

Notre étude, qui a pour objet la mise en œuvre du journal de lecture au service du travail sur l'œuvre intégrale dans l'enseignement secondaire marocain¹, s'inscrit dans un double contexte : l'essor récent des notions de « sujet lecteur » et « sujet scripteur » en didactique de la littérature et le tournant que connaît aujourd'hui l'enseignement du français au Maroc.

Nonobstant leurs limites (Daunay, 2007 ; Dufays 2013), les recherches didactiques relatives aux notions de sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004) et de sujet scripteur (Tauveron, 2007) distinguent deux aspects traditionnellement contrastés du développement de l'élève : d'un côté, il s'épanouit comme sujet en manifestant sa sensibilité et ses émotions dans des écritures du moi ; de l'autre, il intègre peu à peu les normes scolaires de la lecture-écriture au départ des savoirs et des savoir-faire qui lui ont été inculqués (Tauveron & Sève, 2005). Face à cette tension, l'enseignant hésite souvent entre le désir de promouvoir directement la sensibilité de l'élève en développant chez lui des postures d'empathie et le souci de l'initier à la mise à distance de ses émotions en lui transmettant des codes et des stratégies rhétoriques qui la rendent possible. Soucieuse de relier ces deux voies, Chanfrault-Duchet (2006 : 85) souligne le lien essentiel qui relie l'ethos discursif à sa sémiotisation. Elle rappelle en effet que, déjà pour Lanson,

¹ Système éducatif où le cours de français est le seul à ne pas être dispensé en arabe, il importe de le préciser d'emblée.

Un des grands obstacles à l'effort intellectuel est la croyance qu'il nuit à la sincérité du sentiment ; on s'applique à ne pas employer son esprit, afin que le cœur parle tout seul. Ainsi son langage ne sera pas fardé, et notre âme transparaîtra pure et sincère dans toutes nos expressions. Le malheur est que, quoi qu'on en dise, le cœur ne peut se passer de l'esprit » (Lanson, 1922).

Les tensions liées à la promotion de la subjectivité des élèves apparaissent aussi dans les recherches relatives à la professionnalité de l'enseignant. Jorro (2008 : 41) remarque ainsi que l'intérêt qui est aujourd'hui porté sur l'activité de l'élève va de pair avec un mouvement de « contre-transposition », qui implique « le passage d'une épistémologie de la connaissance à une épistémologie de l'action », centrée sur l'activité de l'élève en tant que lecteur. Ce renversement épistémologique de la pratique enseignante va de pair avec l'approche par compétences (APC), qui impose de considérer les savoirs dans leur dimension opératoire (Perrenoud et al., 2008). Une logique de l'action s'oppose ainsi à l'ancienne logique des concepts, créant par là un hiatus entre les théories de la lecture et les pratiques d'enseignement.

Dans le contexte de l'enseignement secondaire marocain, cette évolution didactique a été particulièrement palpable à l'occasion de la *Réforme*² de 1998. Du jour au lendemain, les enseignants ont été invités à enseigner la lecture d'œuvres intégrales et d'autres activités de lecture complexes auxquels ils n'avaient pas été préparés. En effet, si leur formation académique les avait initiés à l'étude magistrale des œuvres, elle ne les avait guère exercés à transposer didactiquement leurs savoirs et elle ne leur fut donc pas d'une grande utilité pour susciter l'appétence et l'activité d'élèves aux prises avec des difficultés de lecture et d'écriture. Cette évolution didactique a donc eu des effets importants sur la professionnalité des enseignants, obligés de repenser fortement leur manière de piloter les activités des élèves.

C'est dans le cadre de cette évolution que s'inscrit l'enjeu d'une pratique comme le journal de lecture. L'intérêt de cet outil didactique (Ahr & Joole, 2013) tient au fait qu'il favorise une relation intime de l'élève avec les œuvres qu'il a lues et n'est pas objet à évaluation. Production propre à l'élève, il bénéficie d'un statut particulier au sein de la classe dans la mesure où, même s'il peut être lu par l'enseignant, ce dernier s'abstient de poser sur lui un regard magistral et évaluateur. Le journal de lecture se présente comme un espace de liberté qui accueille les traces de la singularité du rapport au texte, ce qui en fait un outil privilégié du lire-écrire en littérature. D'organisation souple, il favorise une appréhension singulière des œuvres littéraires, qui n'ignore pas pour autant l'exigence de construction d'un référent culturel commun. Ce genre d'écrit est cependant porteur d'un paradoxe : l'enseignant qui le suscite ne peut le contrôler puisqu'il s'agit d'un acte individuel qui échappe en partie au rapport collectif au littéraire. « Texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011), il résulte d'un processus interactif, didactique et situé dont les attendus culturels sont partagés (Bautier, 2002). Centré sur l'expression de la subjectivité, ce dispositif comporte les traces des concepts littéraires enseignés que l'élève utilise en vue de raffermir son discours appréciatif sur les œuvres.

² Cette *Réforme*, qui est liée à l'édition en 1998 de la *Charte de l'éducation et de la formation*, a donné lieu à une révision des *Recommandations pédagogiques* – suivies d'*Orientations pédagogiques*. C'est à ce moment que l'œuvre intégrale a fait son entrée dans les sections OLF (Option Langue Française).

2. Problématique

En raison même de son ambivalence, le journal de lecture apparaît à cet égard comme un support d'expérience privilégié pour favoriser le passage d'une didactique de l'intervention à une didactique de l'explication (Jorro, 2008). Dans quelle mesure une telle pratique pourrait-elle mettre en place les conditions d'accès à la lecture pour tous et didactiser la lecture privée, dans le respect des normes et des codes en vigueur (Nonnon, 2004) ? Par ailleurs, quels seraient les atouts et les modalités pertinentes, dans le cadre de cette pratique, du recours à la notion de stéréotypie, qui suppose une attention prêtée aux données socioculturelles collectives (Dufays, 2010) ? Comment exploiter la mémoire scolaire dans le cadre d'une lecture libre d'un texte littéraire ? Et comment gérer, dans ce cadre, les différences entre élèves et les difficultés d'interprétation (Hébert, 2006) ?

3. Cadrage conceptuel

3.1. Le journal de lecture, un genre scolaire ?

Le journal de lecture est un genre didactique au sens que lui en donnent Adam (1997) et Bronckart (1996) sur la base de la typologie discursive de Bakhtine³ (1979/1984 : 265). De leur côté, Schneuwly et Dolz (1997 : 27-40) distinguent « les genres proprement scolaires », qui sont nés à l'école et ont été exportés vers d'autres domaines d'activités, et « les genres scolarisés », qui ont été empruntés à d'autres sphères et transformés pour les besoins de l'enseignement/apprentissage. A laquelle de ces deux catégories appartient le journal de lecture ? Peut-on le relier à une pratique sociale extérieure à l'école ?

La réponse est assez claire : d'un côté, du journal de Gide aux écrits intimes de Proust, les exemples de journaux de lecture extérieurs au cadre de l'école pullulent, de l'autre, le genre n'en occupe pas moins une place croissante dans les prescriptions scolaires⁴.

Le journal de lecture serait donc un « genre scolarisé » puisque les discours qu'il intègre appartiennent à « diverses sphères de l'activité et de la communication » (Bakhtine 1979/1984 : 268).

3.2. Une question de transposition

Parallèlement à la scolarisation progressive du journal de lecture, les dernières décennies ont vu se développer la transposition didactique des notions de réponse du lecteur (Rosenblatt, 1995) et de lecture littéraire (Dufays, 2010) ainsi que les théories socioculturelles de l'apprentissage (Vygotski, 1985), qui ont fortement contribué à valider des supports et des pratiques comme le carnet, le journal, les cercles de lecture, le débat dirigé, le journal dialogué, etc.

Quand il recourt à de tels outils, l'enseignant n'a plus besoin de transmettre les savoirs en classe comme il a l'habitude de faire. Il peut ainsi tenir compte du fait que la culture dépasse l'espace limité de l'école, même si elle demeure une dimension importante de l'activité d'apprentissage. Jorro (2008 : 43) oppose le rapport « interrogatif aux savoirs », dans lequel

³ Nous employons ce nom avec circonspection, car on sait depuis le *Bakhtine démasqué* de Bronckart et Bota (2011) qu'une partie des œuvres signées Bakhtine avaient pour auteurs réels Medvedev et Volochinov.

⁴ En l'occurrence, s'il ne figure dans aucun programme marocain, il trouve un ancrage explicite dans les *Instructions Officielles* françaises de 2002, particulièrement dans le document d'accompagnement du cycle 3

est mise en valeur leur dimension énigmatique, et le rapport « descriptif aux savoirs », dans lequel l'enseignant tend à respecter le monde établi. Dans le cadre du journal de lecture, c'est clairement la première possibilité qui est mobilisée.

3.3. L'enjeu du rapport aux stéréotypes

Un autre élément de cadrage à considérer en lien avec le journal de lecture est le rôle qu'y jouent les stéréotypes du lecteur. Comme on le sait, l'enseignement de la littérature a partie fortement liée avec le phénomène de stéréotypie, lequel concerne tout à la fois les représentations collectives, la langue de bois, les prototypes, les locutions figées, les idées reçues, les lieux communs, les poncifs, les conventions, les *topoi* et les clichés. A la suite d'Amossy (1991), l'un de nous (Dufays, 2010) a souligné que la stéréotypie touchait à trois niveaux de réalité : le langage (expressions usées, style du romantisme, écriture du Nouveau roman...), la structure des genres discursifs (personnages de romans, structure narrative...) et les représentations idéologiques (l'innocence des enfants, la bêtise des Belges...). Caractérisé par son semi-figement, sa récurrence, sa dimension collective, durable, inoriginée et l'automatisme de son usage, le stéréotype pose en outre un problème sur les plans informationnel, esthétique, psychologique, référentiel et éthique.

Bien qu'ils aient mauvaise presse dans les milieux intellectuels, les stéréotypes « ont toujours constitué un objet clé de l'enseignement des langues-cultures et un révélateur de ses enjeux et de ses valeurs » (Dufays & Kervyn, 2010 : 5). En effet, du fait que les savoirs et les savoir-faire enseignables sont préalablement construits sous forme de connaissances communes et simplifiées, ils sont partie prenante de tous les projets pédagogiques et didactiques. A cet égard, les stéréotypes d'*inventio* et de *dispositio*⁵ apparaissent comme porteurs des préconnaissances qui influent sur le choix des textes à lire et sur l'identification du genre et du courant littéraire auxquels ils appartiennent. De même, tant sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique, les stéréotypes contribuent à la construction du sens, laquelle inclut la compréhension et l'interprétation. Interpréter, en effet, consiste en grande partie à se fonder sur des connaissances extérieures au texte pour faire face aux « blancs », aux « indéterminations », aux « ambigüités » et aux autres « contradictions » éparpillés un peu partout dans le texte (Eco, 1965 ; Jauss, 1978 ; Iser, 1985).

Les stéréotypes ne sont donc pas un luxe dont l'élève lecteur pourrait faire l'économie, ce sont au contraire des ressources indispensables qui lui permettent d'opérer un équilibrage entre les modalités lectorales de la participation et de la distanciation en les alternant ou les combinant à toutes les étapes de la compréhension, de l'interprétation et de l'évaluation. Pour évaluer le texte, enfin, l'élève est amené à se situer entre différents systèmes de valeurs (classique, moderne ou postmoderne) en mobilisant, à l'aide des stéréotypes qu'il assume ou qu'il rejette, l'un ou l'autre des critères suivants : « la densité sémantique, la portée

⁵ Dans *Stéréotype et lecture* (Dufays, 2010 : 86), les codes d'*elocutio* sont définis comme « les connaissances formelles, linguistiques, rhétoriques qui permettent de construire le sens d'une phrase », les codes de *dispositio* comme « les diverses structures formelles et sémantiques (qu'elles soient séquentielles ou configurationnelles) qui permettent d'identifier un texte en termes de "genre" ou de scénario type », et les codes d'*inventio* comme « les divers systèmes axiologiques et idéologiques dont peut disposer le lecteur pour dégager les valeurs véhiculées par le texte ». Par « codes », à la suite de Barthes (1970 : 27-28), nous entendons les systèmes de savoir dont dispose le lecteur : un code est un « ensemble de connaissances collectives dont les éléments sont associés selon un principe de cohérence quelconque » (Dufays, 2010 : 57).

référentielle, le rapport aux conventions du genre et du courant, l'esthétique formelle, la portée éthique, la portée psychoaffective et le type de fonction langagière privilégié » (Dufays & Kervyn, 2010 : 5).

Parce qu'il se situe donc au cœur des processus de la lecture littéraire, le stéréotype constitue aussi une ressource cognitive incontournable dans la rédaction d'un journal de lecture.

4. Particularités du journal de lecture

4.1. Une posture lectorale

Ces préalables étant établis, la place des journaux de lecture dans la classe n'est plus à justifier. Du point de vue des pratiques d'enseignement-apprentissage, ils apparaissent comme une pratique lectorale spécifique à la classe de littérature. Dans ce cadre, les élèves développent une relation particulière au texte, en utilisant à leur guise l'espace qui leur est offert (pour prendre des notes, rédiger un paragraphe, un mot, etc.), et ils décrivent à leur gré le rapport qu'ils entretiennent avec le texte. La lecture scolaire se trouve ainsi bouleversée, d'autant plus que ce journal permet à l'élève de construire librement son apprentissage et à l'enseignant de récupérer des activités et des productions extrascolaires dans l'espace codé et rigoureux de l'école (Dabène, 1987 ; Penloup, 1997 et 2002). En contexte scolaire, l'élève se trouve nécessairement dans un espace du « comme si », où le genre fonde une pratique langagière qui est en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage (Schneuwly & Dolz, 1997 : 30)

4.2. Une activité de secondarisation

L'élève, dans le cadre du journal, produit un discours nouveau à partir des outils culturels qu'il s'est appropriés à l'école, ce qui lui permet de « transformer le déjà là et [de] témoigne[r] de son déplacement énonciatif, d'une modification de sa compréhension du monde et de l'action dans laquelle il est engagé » (Jaubert & al., 2004 : 69). Ce processus de *secondarisation*⁶ rencontre de nombreuses entraves, qui tiennent à la généralisation des apprentissages, à leur transfert, à leur circulation d'une discipline à une autre et à leur mise à distance en tant qu'objets scolaires (Bautier & Goigoux, 2004 : 91).

En somme, l'élève est dans une situation complexe : il doit affronter un réel simulé, une sorte « d'espace du comme si, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage » (Schneuwly & Dolz, 1997 : 30) ; mais en même temps, cette pratique langagière respecte les objectifs d'un projet d'apprentissage clairement défini, puisqu'elle prend naissance dans les « genres premiers », à commencer par « l'échange verbal spontané, qui est fortement lié à l'expérience personnelle du sujet » (Schneuwly, 1994 : 156).

⁶ La notion de *secondarisation*, empruntée à Bakhtine (1979/1984, *op.cit.*) et adoptée en didactique par Bautier (1998) et Jaubert (2000), réfère à la distinction entre deux discours : l'échange verbal quotidien ou *genre premier* et les *échanges culturels* par écrits appelés *genres seconds* (Bakhtine, 1979/1984, *op.cit.*). Elle consiste en la production d'une représentation de la réalité, d'un nouveau cadre énonciatif par manque de rapport immédiat avec le réel par écrit.

4.3. Une dimension collective de la lecture

Bien qu'il soit un exercice individuel, le journal de lecture comporte une dimension collective à ne pas négliger, qui se réalise dans l'espace scolaire sous la forme d'une communauté de lecteurs. Une double ouverture est alors rendue possible : ouverture sur la littérature par le développement de l'appétence et ouverture sur l'autre (et les autres) par le développement de la sensibilité. De plus, la lecture a partie liée avec l'écriture : jeune lecteur, l'élève est en même temps jeune scripteur ; seul face au texte, il n'est plus seulement le bénéficiaire d'un apprentissage, mais un sujet qui se construit, qui construit le sens, qui rencontre la sensibilité de l'auteur dans un rapport d'empathie qu'il exprime à travers des prises de notes. A travers le journal de lecture, c'est dans l'élève et par lui que le lire-écrire-dire prend forme. L'enseignant peut avoir du mal à gérer de telles situations : désarmé de son pouvoir de contrôle et « loin d'être dépositaire d'un savoir à transmettre », il devient « l'animateur des débats interprétatifs », qui « donne place aux échanges, fait émerger des interrogations et suscite des conflits d'interprétations » (Doquet-Lacoste, 2006 : 12).

5. Observation de données issues d'une expérimentation et dispositif didactique

Il peut sembler étrange pour le didacticien belge, suisse, français ou canadien qu'une pratique didactique de la lecture aussi connue, dans certains établissements, que l'est le journal de lecture soit considérée comme innovante et prenne une place aussi considérable dans notre réflexion. C'est que, dans les sections qualifiantes du secondaire qualifiant marocain, malgré l'ouverture sur de nouvelles méthodes que préconisent les prescriptions officielles, l'enseignement de la lecture, de la lecture littéraire et de la littérature continue de se faire dans des moules pédagogiques et didactiques très traditionnels, orientés vers le renforcement de l'oral et de la communication. Il n'a donc jamais été question de journal de lecture, de comités de lecture, de débats, etc. : dans les classes de français et d'arabe, les ateliers de lecture n'ont pas cours, les élèves étant considérés comme des réceptacles que des enseignants remplissent de savoirs « maîtrisés ». Par rapport à cette situation, notre démarche peut paraître utile et innovante.

Nous ne nous attarderons pas ici à présenter une lecture des supports choisis. Nos objectifs sont plutôt :

- de montrer quelles démarches sont appliquées par des élèves en posture de liberté lectorale pour comprendre et interpréter un texte ;
- de mettre en évidence les mécanismes, les référents et les structures qui permettent cette compréhension-interprétation ;
- de voir quels rôles jouent les stéréotypes dans la réussite de cette activité, et quel statut ils occupent dans l'économie du texte.

5.1. Les données

Les données que nous avons recueillies en classes d'arabe et de français et dont nous présentons ici une partie portent sur un corpus de textes et d'écrits hétérogène du point de vue du genre (fable, nouvelles fantastiques et policières). Ils sont saisis dans le travail des élèves selon leur stade d'élaboration (étape de découverte, d'interrogation, d'appropriation et de

mise en commun) et de leur statut à l'écrit (notes, remarques, critiques, appréciations). Le travail a été conduit dans deux établissements du secondaire qualifiant différents, At Toulouj (Les Neiges) de la ville rurale d'El Hajeb, et Abdelmalek As'Saadi de Kénitra, avec respectivement une classe de Tronc commun lettres (1^{re} année du secondaire qualifiant) et deux classes de 2^e année sciences physiques et sciences mathématiques (terminales), soit 100 élèves. Il a également été demandé aux élèves de lire, dans la même séance, deux textes de langues française et arabe en autonomie et d'intervenir dans la langue de leurs choix.

Le corpus est constitué de quatre textes pour chacune des deux disciplines, arabe et français.

Rappelons à ce propos que l'arabe est la langue officielle de l'administration et de la scolarisation au Maroc ; elle est à la fois langue d'enseignement et d'apprentissage à tous les niveaux scolaires. Depuis 1987, l'arabisation des disciplines scientifiques s'est imposée au secondaire qualifiant⁷ alors même que celles-ci continuent d'être dispensées en langue française à l'université. La langue française, elle, est officiellement la première langue étrangère au Maroc, son apprentissage était obligatoire à partir de la troisième année du primaire (CE2), mais en cette année scolaire 2017-2018, il le devient dès la première année (CP). Le français revient pourtant en force depuis qu'il a été décrété, lors de la création du baccalauréat international en 2015, langue d'enseignement des disciplines scientifiques.

5.2. Corpus et dispositif d'ensemble

Des textes appartenant à des genres différents ont été choisis en fonction de lieux communs du genre, soit une fable et trois nouvelles. Il s'agit des quatre textes français suivants :

- *Le Loup et le chien* de Jean de La Fontaine, 1694 ;
- *Quand Angèle fut seule* de Pascal Merignaud, 1983 ;
- *La cafetière* de Théophile Gautier, 1831 ;
- *Lucien* de Claude Bourgeyx, 1984.

et de quatre textes arabes :

- *De l'exemple de deux colombes du blé et de l'orge (Mathalu al hama'matayni walqamhi wach chai'ri)* d'Ibn Al Muqaffâ, 750⁸ ;
- *L'œil et le séisme (Al âyn waz'zilzal)* d'Ahmed Bouzfour⁹, 1972 ;
- *Histoire de la tête coupée (qissate arra's al maqtua')* de Muhammed Barrada¹⁰, 1974 ;
- *La descente (A'maliyate hobut)* de Zehour Ounissi¹¹, 2011.

⁷ Le cycle secondaire marocain, qui se compose du cycle collégial, à savoir les trois premières années après le primaire, et du cycle qualifiant, qui comprend une première année dite « Tronc commun » (scientifique, technique, sciences humaines et littérature et professionnel), mise en place en 2016-2017, et les deux années du baccalauréat. Le cycle secondaire est dit qualifiant car on y prépare les apprenants pour intégrer l'université, les ISTA (Instituts Supérieurs de Technologie Appliquée) ou la vie active.

⁸ Abdallah Ibn al-Muqaffâ (720-756) est un célèbre littérateur persan et premier grand prosateur de langue arabe, auteur notamment du *Grand Adab (Al-Adab al-kabîr)*, ouvrage d'éthique sur les comportements des puissants et du peuple, et du *Kalîla wa Dimna*, adaptation arabe des *Fables* de Bidpai dont est extrait ce texte.

⁹ Cet écrivain et essayiste marocain né en 1940 a obtenu le Prix du livre délivré par le Ministère de la culture en 2002 mais l'a refusé pour protester contre ce qu'il a nommé *la décadence de l'état politique, économique et culturel du Maroc*.

¹⁰ Né à Rabat en 1938, ce romancier, critique littéraire et traducteur marocain arabophone est considéré comme le chef de file du roman moderne marocain.

Ayant l'habitude de lire des textes littéraires pour avoir à étudier des œuvres au programme, les élèves ont à priori connaissance des processus stratégiques de lecture, des notions d'analyse littéraire et des règles d'écriture. Cependant, à aucun moment, le mot « stéréotype » n'a été mentionné ; l'accent a plutôt été mis sur la reconnaissance des critères invariants qui fondent l'appartenance de l'un et l'autre texte à un genre littéraire (fable, nouvelle fantastique, nouvelle policière, etc.). La séquence se compose de quatre séances de trois heures chacune et évolue selon les étapes suivantes :

- les élèves sont laissés à eux-mêmes pendant la première phase d'enseignement (distribution des textes, lecture silencieuse, prise de notes) et sont invités à prendre note dans leur journal de lecture de ce qu'ils ont retenu des textes, des idées essentielles qu'ils en dégagent et de leurs impressions ;
- suit une phase de communication et de discussions entre pairs, où les jeunes lecteurs sont invités à se présenter mutuellement le contenu de leurs journaux ;
- ensuite, des groupes sont formés pour permettre aux élèves de discuter entre pairs de leurs impressions et de leurs remarques ; un élève est chargé d'écrire la synthèse des journaux et de la présenter à l'ensemble de la classe ; l'enseignant se contente de noter au tableau les idées, les mots, les concepts exprimés ;
- un tableau de synthèse est alors construit, qui distingue les données suivantes : mémoire scolaire, mémoire socioculturelle, éléments pour la préparation de la rédaction d'un commentaire ou d'une lecture méthodique. Le tout est enregistré pour analyse.

Rappelons qu'en préambule nous avons informé les élèves de l'objectif de ce projet, qui est d'élaborer des conceptions critiques et des commentaires qui permettront la rédaction de paragraphes et de textes personnels autour des textes du corpus en se fondant sur leur bibliothèque intérieure (savoirs scolaires et savoirs socioculturels).

Tout en nous gardant d'intervenir dans le travail des élèves, nous les avons invités à mettre de l'ordre dans le traitement des sujets pour plus de cohésion, nous avons attiré leur attention sur les oppositions d'idées qui émanaient lors du débat, nous les avons poussés à expliquer au mieux les idées qu'ils exposaient à partir d'un retour au texte ou au savoir extrascolaire dont ils disposaient et, finalement, nous les avons incités à partager leurs réactions de lecture personnalisées avec leurs pairs pour y dégager des répétitions et des éléments de stéréotypie.

5.3. Résultats obtenus

Observons à présent quelques résultats de cette expérience. On notera d'abord que le journal de lecture, en tant qu'expérience nouvelle, a modifié le rapport des élèves à la lecture et a développé leur manière de réfléchir et de construire le savoir. Ils ont évolué en s'ouvrant sur leurs pairs et en reconnaissant la relativité de leurs propositions. C'est quand ils se complètent les uns les autres que le sens se construit et que la compréhension puis l'interprétation prennent forme. Qui plus est, les élèves avaient la possibilité de s'exprimer dans les deux

¹¹ Née en 1936 ou 1937 à Constantine, cette personnalité politique et littéraire algérienne a été la première femme à occuper un poste de ministre en Algérie, et aussi la première écrivaine algérienne à écrire en arabe et à diriger une revue.

langues, arabe et française, indépendamment de la langue du texte. Certaines de leurs réactions laissent entendre qu'ils ont également pris conscience de l'intérêt des stéréotypes dans l'identité de lecteur qu'ils sont appelés à construire au fil de leurs parcours scolaire et universitaire. Quant à l'enseignant, il a adopté de nouvelles postures, notamment en se mettant davantage en retrait par rapport aux productions des élèves.

5.3.1. Les difficultés d'une lecture ascendante

Certes, habitués au mode d'enseignement traditionnel « descendant » centré sur l'enseignant, les élèves ont eu du mal à s'intégrer dans le modèle de contre-transposition centré sur le lecteur qui leur est proposé, ils étaient dans l'incapacité de reconnaître le genre des textes, d'en dégager les différentes énonciations (narratives et discursives), de faire appel à leur mémoire scolaire ou socioculturelle. Les propos des élèves sont exposés sans lien apparent avec les contenus des textes et les techniques d'écriture. Les premiers textes proposés, les deux fables de La Fontaine et d'Al Muqaffâ, ont suscité un débat complètement inattendu. En effet, la réflexion des élèves a porté d'abord sur leurs positions vis-à-vis des situations du chien et du loup ou de la colombe mâle. La plupart ont défendu la position du loup, *libre et fier*, et en ont voulu à la colombe mâle, *coléreuse et irréfléchie*, en recourant à la part religieuse de la mémoire socioculturelle. Les élèves ne sont pas dans une posture analytique (ils ne font référence ni aux auteurs, ni au type de texte, ni à la structure narrative et énonciative, ni au temps du récit et du discours, ni au contenu) : leur lecture est dominée par des postures d'ordre moral que ce type de texte implique. S'ils font appel à leur bibliothèque intérieure, à des références culturelles extrascolaires, ils ne convoquent aucune référence proprement scolaire. Ainsi, pour justifier leurs positions vis-à-vis des choix des personnages du loup et du chien dans la fable de La Fontaine, conformément à ce qu'ils ont appris à la mosquée ou à travers les télévisions du Golfe, ils empruntent leurs arguments à Omar¹², deuxième Calife de l'Islam, et au prédicateur saoudien contemporain A'id (Ayed) El Qarni. Leurs commentaires écrits sur la marge des textes proposés sont l'expression de jugements fondés sur la morale religieuse, comme en attestent les exemples suivants :

Elève 1¹³ : *Personnellement, je préfère être à la place du loup qu'à celle du chien pour la simple raison que je n'accepterai jamais être privé de la seule chose qui me caractérise en étant un être. Ce que je veux dire c'est que la liberté n'est pas seulement le concept qui s'oppose à l'esclavage mais aussi un sentiment voire même un choix aujourd'hui. (ar) Sayidouna Omar Ibn Al-Khattab a dit : « Nul ne sera tenu en esclavage, ne sommes-nous pas nés libres ? »*

Elève 2 : *A'id El Qorni*¹⁴ a dit : « *Soyez les esclaves de Dieu, ne soyez pas les esclaves de vos désirs* », *je veux être un loup car je veux être libre, je n'accepte en aucun cas*

¹² Omar ibn al-Khattâb est un compagnon et ami proche de Muhammed. Les sunnites le considèrent comme le deuxième des « califes bien guidés » (rashidun) tandis qu'à l'opposé, les chiites considèrent son élection comme un coup d'état visant à empêcher la prise de pouvoir d'Ali ibn Abi Talib, cousin du prophète, véritable prophète de l'Islam selon eux.

¹³ Nous traduisons les interventions en langue arabe, et dans ce cas nous indiquons (ar). Nous ne corrigeons pas les erreurs commises par les élèves le cas échéant.

¹⁴ Le cheikh A'id Ibn Abdullah Al-Qarni (1960-) est un prédicateur et un écrivain saoudien, auteur du best-seller *La tahzan (Ne sois pas triste)*.

de détruire ma dignité. Je veux être esclave de Dieu comme le loup non esclave de maîtres et de mon ventre comme le chien.

La nature de ces commentaires se justifie par la dominance du discours religieux et de prêches en vogue dans le milieu socioculturel et économique où évoluent les élèves, notamment dans les quartiers souffrant de grande précarité sociale et économique et dans les campagnes¹⁵. Même la position du chien est justifiée religieusement :

Elève 3 : *Le chien a projeté de vivre sous l'autorité du maître pour obtenir ses besoins : la nourriture, et logé confortable, et on peut compter l'acte de chien comme une preuve de son intelligence. Le chien respecte parole de Dieu : « obéis à ton maître », il obéit à son maître.*

Dans ce contexte, aucune référence n'est faite aux acquis scolaires relatifs au texte narratif, aux choix de la narration, à la structure ; seules importent, dans la lecture des deux textes, les valeurs éthiques inspirées de l'éducation religieuse subie. C'est dès lors l'enseignant qui a orienté le travail des élèves vers les apprentissages scolaires en matière de narration et de discours et pour les mettre en relation avec des acquis socioculturels et l'analyse de textes.

L'attention des élèves a également été attirée sur l'intérêt des stéréotypes qu'ils avaient à identifier – car il n'y a pas de stéréotype sans activité lectrice (Amossy et Herschberg-Pierrot, 1997 : 72) – et c'est à partir de ces stéréotypes qu'ils ont reconnu des fables dans les textes de La Fontaine et d'Al Muqaffâ. Ils ont relevé des personnages animaux personnifiés (chien, loup, colombes qui parlent) dont les caractéristiques sont comparées à celles d'autres personnages du même type rencontrés dans des textes antérieurs ou dans les histoires qu'on leur racontait enfants avant de fermer l'œil. Ils ont alors mené tout un travail de fabrication (Dufays, 2010 : 54) au départ du rappel de textes déjà lus. C'est ainsi que le roman *La Planète des singes* de P. Boulle a été désigné par l'un d'eux comme un roman de science-fiction et qu'il a été distingué du « Loup et le chien » malgré la présence de personnages animaux ayant des caractéristiques similaires. Les élèves ont aussi relevé les types d'énonciation, les temps du récit et du discours et la morale à tirer des situations des personnages. Enfin, ils ont établi un rapprochement entre la morale textuelle de la fable et la morale religieuse, qui relève de leurs acquis scolaires, culturels et sociaux. Ce faisant, le poids de la religion s'est révélé dominant, particulièrement dans le lycée d'El Hajeb.

5.3.2. Une posture de sujet lecteur assumée

En prenant en charge la lecture libre et indépendante des deux fables lors de la première séance, les élèves ont compris que le travail de lecture consistait avant tout à construire le sens, à comprendre ce qui leur est proposé explicitement ou implicitement à travers la chasse aux indices. En effet, « les élèves en tant qu'acteurs [...] suivant leur logique d'action d'apprendre apparaissent [désormais] comme définissant les conditions de ce travail qui évolue au fur et à mesure de sa réalisation. Autrement dit, les acteurs "élèves" ne sont pas

¹⁵ Depuis les années 1970 (années de plomb selon la gauche et les opposants marocains au régime de Hassan II), Al Haraka al islamiyya (le Mouvement islamiste), faction des Frères musulmans égyptiens, a trouvé refuge dans les milieux défavorisés (bidonvilles et quartiers populaires) connus pour leur pauvreté et un taux élevé d'ignorance. Ce parti a remporté les élections législatives de 2011 et de 2016 et il conduit le gouvernement depuis cette date.

observés du point de vue de leur action d'apprendre ni de leur apprentissage scolaire effectif, mais de celui de leur réaction au dispositif mis en place par l'enseignant » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 27).

C'est ainsi que, lors de la deuxième séance, nous avons remarqué que, tels des détectives, ils ont entamé un travail minutieux sur le genre des textes de Merignaud et de Bouzfour. Ils ont commencé par exposer des informations sur les personnages et les rapports qui les unissent, ainsi que les rôles qu'ils occupent. La lecture s'est transformée en une enquête thématique et esthétique. Le travail par groupe a permis de découvrir que, dans le cas du texte *Quand Angèle fut seule*, on passe d'un récit réaliste, où sont relatés l'enterrement du personnage Baptiste et la peine de sa veuve Angèle, à un récit policier, où les défunts Baptiste et Richard sont victimes d'assassinats. Les mobiles ne sont pas oubliés : Germaine en a fini avec son mari Richard pour consommer librement sa passion adultère, et Angèle a tué Baptiste pour avoir été victime d'adultère. De même, s'ils ont pris connaissance du crime dans *Histoire de la tête coupée*, vu que le récit est fait à la première personne et que c'est la tête qui raconte ce qui lui est arrivé, les élèves finissent par en découvrir les raisons politiques et par situer le texte dans son contexte historique marocain, à savoir « Les années de plomb »¹⁶. Dans le premier texte, ce sont l'apparition du fils de Richard et de Germaine et sa ressemblance avec Baptiste, ainsi que l'absence des rats et l'utilisation du poison, qui ont suscité des questions ; dans le second, c'est l'évocation de la « langue coupée » qui a mis les élèves sur la voie des libertés d'expression et des problèmes qu'a connus le Maroc à une époque antérieure. Dans les deux cas, les élèves pensaient avoir affaire, au début, à une nouvelle réaliste (*Angèle*), et à une nouvelle fantastique (*Histoire de la tête coupée*) ; les hypothèses formulées pour situer les textes par rapport à une esthétique générique ont abouti à identifier respectivement une nouvelle policière et une nouvelle d'assassinat politique.

Au cours de cette expérience, les élèves ont appris à étayer davantage, à reformuler leurs propos et ceux de leurs camarades, à recadrer les raisonnements des uns et des autres en y distinguant les savoirs appris à l'école de leurs représentations socioculturelles et en se montrant attentifs aux stéréotypes qui président à la construction du sens dans ces textes. Une complicité s'est installée, qui a permis l'élaboration de réflexions importantes à propos de textes difficiles, comme celui de Gautier. En voici un exemple :

Elève 4 : *Le monde que présente Gautier est illusoire, imaginaire, fantastique. Ebahi, émerveillé, le narrateur s'infiltré dans ce monde musé. Il a utilisé tous les éléments du fantastique pour construire son texte : paysage presque réel avec des personnages particuliers, objets personnifiés, morts vivants, climat d'horreur et d'amour. Le point de vue est interne, les sentiments du narrateur ne sont pas précis : il ne sait pas s'il est dans la réalité ou dans un cauchemar. Le narrateur rejette le monde réel qui connaît malheur et injustice et préfère ce monde horrible car les personnages sont heureux et l'amour peut exister.*

Conscients de l'intérêt que peuvent jouer les stéréotypes dans la compréhension des textes, les élèves ont commencé à relever des éléments relatifs :

¹⁶ Les années de plomb, au Maroc, correspondent à une période de l'histoire contemporaine de ce pays, qui s'est étendue des années 1970 jusqu'à 1999 sous le règne du roi Hassan II et a été marquée par une violence et une répression contre les opposants politiques et les activistes démocrates.

- au plan verbal (*elocutio*) : ceux-ci sont nombreux dans les deux textes, notamment à propos de la description des préparatifs de l'acte amoureux, de la description du corps de l'aimée et des comparaisons que suscite le plaisir que cette rencontre imaginaire chez le narrateur dans le texte de Berrada ou de l'organisation de la fête dans celui de Gautier ;
- aux plans thématiques et narratifs (*dispositio*) : il a été, en effet, fait référence aux *topoi* propres au romantisme – tels la séduction, la passion amoureuse, la musique, la peinture et le chagrin causé par l'impossibilité de consommer dans le fait cet amour – et au fantastique – avec l'hésitation des personnages, le mélange du rêve, du désir et du réel ;
- au plan idéologique (*inventio*) : les élèves n'ont pas manqué de relever l'écart par rapport à l'esthétique affichée des textes, ils ont évoqué l'intention des narrateurs de porter des jugements sur les mondes de l'imaginaire et de la réalité, sur la cruauté du monde réel et sur l'insatisfaction qu'il produit.

Certes, tous les élèves n'ont pas pu interpréter ces stéréotypes autrement que comme des banalités émises par les narrateurs et qui n'apportent rien de plus au sens. Certains, par contre, y ont vu des signes de construction d'une conception de la vie où, comme le dit une élève, « le fantastique exprime ici la déception des romantiques face à l'impossibilité de l'amour et à la brutalité de la vie ». Cette conception a été l'occasion d'un débat intéressant lors duquel les élèves ont essayé de voir quels sont les écarts introduits dans ces textes par rapport au romantisme. Dans le texte de Barrada, ils ont ainsi mentionné l'idée que l'amour charnel l'emporte sur les sentiments véritables, ou celle que la femme n'est plus un espoir à atteindre mais un mal à arracher ; et dans le texte de Gautier, ils ont relevé le fait que la rencontre amoureuse se passe avec une mort-vivante, qu'elle se réalise dans un climat d'horreur et qu'elle est le produit de la sorcellerie puisqu'elle n'a lieu qu'avant minuit (les élèves se rappellent à ce propos le conte de *Cendrillon*).

Au fil des séquences, les élèves ont appris à se détacher de leurs impressions de départ pour s'adonner à une construction du sens, ils ont appris à chercher en eux-mêmes, dans leurs mémoires et dans les textes, les outils qui leur permettraient de comprendre, puis d'interpréter les textes à lire. Nous le voyons, l'intertexte même est présent.

Nous pouvons ainsi résumer les effets de cette expérimentation sur l'activité des élèves et ses implications d'ordre conceptuel :

1° les interprétations se situent sur le plan de l'émotion et de l'évaluation plutôt que sur celui de la mise à jour des significations partagées ; elles reconnaissent à la parole des élèves une valeur qui en fait l'objet même de la démarche. L'objet enseigné, ici, n'est plus le texte mais sa lecture ;

2° on voit bien par là que, loin de s'opposer, lecture subjective et lecture littéraire sont profondément solidaires : la lecture littéraire constitue « un garde-fou contre les usages problématiques de la notion de sujet lecteur », et réciproquement, l'importance reconnue au sujet lecteur rappelle aux promoteurs de la lecture littéraire « l'ancrage nécessaire de celle-ci dans une dimension subjective » (Dufays, 2013 : 86).

Conclusion

Dans le dispositif didactique que nous avons mis en place, notre rôle était d'évaluer l'évolution lectorale des élèves à travers l'usage qu'ils font de leur bibliothèque intérieure scolaire, sociale et culturelle. Ils ont eu du mal à comprendre et à interpréter des textes aussi complexes que les récits fantastiques tant qu'ils n'avaient pas conscience des stéréotypes et du rôle qu'ils occupent dans la construction de la pensée. Or l'explication de la nature stéréotypique de nombreux savoirs contribue non seulement à comprendre les textes, mais aussi à s'approprier les codes et à les mobiliser en situation de lecture ou d'écriture. En même temps, un processus de réflexion, d'abstraction sur les textes et sur leurs propres discours est rendu possible. Dans le cadre de l'approche explicite des textes, les élèves arrivent à généraliser progressivement les caractéristiques à travers des pratiques libres de lecture, de compréhension et d'interprétation.

Nous avons bien mesuré les réticences des enseignants auxquels nous avons eu affaire. Habitué aux pratiques mécanistes de la lecture et dans des *habitus* spécifiques, ils ont eu tendance à intervenir à plusieurs reprises pour montrer aux élèves l'erreur de notre approche et son inefficacité sur les apprentissages. Réaction normale dans le nouveau contexte scolaire marocain articulé autour de l'approche par compétences : l'enseignant n'y est-il pas diminué dans son rôle ? L'élève n'y est-il pas placé au centre de son apprentissage ? Que pourrait-il sans le savoir de son maître ? Que faire des situations de transfert ? En imposant ce changement, n'a-t-on pas « tué » l'enseignant tel que l'ont connu ceux qui sont en exercice dans nos établissements ? Nous avons contextualisé notre expérimentation, mais notre but n'est-il pas, *in fine*, de décontextualiser l'acte de lire et d'écrire ?

Comme on s'en souvient, notre objectif dans cet article était de mesurer dans quelle mesure l'introduction du journal de lecture dans l'enseignement secondaire marocain pourrait constituer une condition d'accès à la lecture pour tous et didactiser la lecture privée. Nous ne pouvons pas certes ignorer les limites méthodologiques de notre démarche, qui tiennent notamment aux dimensions réduites de notre échantillon. Mais par-delà ces limites, nous avons réservé une dernière séance pour discuter des effets de cette approche avec les élèves et avec les enseignants. Les premiers ont exprimé avoir pris conscience de la place que doivent occuper les stéréotypes dans toute pratique lectorale ; les seconds, bien que réticents, ont reconnu l'intérêt d'une telle approche tout en invoquant le manque de formation, de temps et la surcharge des programmes qui entravent, selon eux, des démarches comme celle qui leur a été présentée.

Par ailleurs, on ne peut ignorer que, malgré ses atouts, le traitement et l'intégration du journal de lecture en classe de français présentent certaines difficultés : en effet, c'est à l'enseignant que revient le rôle d'orienter les élèves vers la construction du littéraire, vers la définition de la littérarité des textes lus ; en outre, les productions scripturales des élèves exigent d'être travaillées en classe pour constituer un apprentissage scolaire ; enfin, le journal de lecture, en contexte marocain, ne peut remplacer la lecture scolaire étant donné les difficultés de son installation ainsi que la nature des évaluations externes, qui imposent le respect d'un canevas où figurent des questions de biographie, de style, de langue et une question production limitée généralement sans rapport avec le texte étudié. S'il nous semble donc précieux à proposer aux

élèves, le journal de lecture doit dès lors être conçu comme complémentaire d'autres activités visant à développer leurs compétences de lecteurs analytiques.

Le principal intérêt de cette expérience est donc peut-être, très modestement, d'avoir permis de mesurer l'importance du chemin qui reste à accomplir.

Bibliographie

- ADAM, J.-M., (1997), « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 75, fasc. 3, *Langues et littératures modernes*, pp. 665-681; http://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188.
- AHR, S. & JOOLE, P. (dir.), (2013), *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur, Presses universitaires de Namur (Diptyque).
- AMOSSY, R. et HERSCHBERG-PIERROT, A. (1997), *Stéréotypes et clichés. Langue. Discours. Société*, Paris, Nathan Université.
- BAKHTINE, M. (1979/1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARTHES, R. (1970), *S/Z*, Paris, Seuil (Points, 70).
- BAUTIER, E. (2002), « A travers les écrits réflexifs des élèves, la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire », *Pratiques* n°115-116, p. 51-60.
- BAUTIER, E. & GOIGOUX, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, Vol. 148, n°1, p. 89-100.
- BRONCKART, J.-P. (1996), « L'acquisition des discours », Numéro spécial du *Français dans le Monde : Le discours : enjeux et perspectives*, p. 55-64.
- CHANFRAULT, M.-Fr. (2006), « Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux », *Repères* n°34, p. 85-107.
- DABENE, M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en français langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.
- DAUNAY, B. (2007), « Le sujet lecteur, une question pour la didactique du français », *Le Français aujourd'hui* n°157, p. 43-51.
- DENIZOT N. (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* n° 145-146, pp. 211-230 ; <http://pratiques.revues.org/1562> ; DOI : 10.4000/pratiques.1562 [mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 30 septembre 2016].
- DOQUET-LACOSTE, Cl. (2006), « Un espace d'émergence de lecture littéraire des élèves : le carnet de lecture », dans Chabanne, J.-Ch. (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*, 7^{es} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006.
- DUFAYS, J.-L. (2010), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang (ThéoCrit') [1^{re} éd. : Mardaga, 1994].
- DUFAYS, J.-L. & KERVYN, B. (2010), « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire », *Education et didactique* n°4-1, p. 51-77.
- DUFAYS, J.-L. (2013), « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », dans Rannou, N. (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours, Recherches et travaux*, 83, Grenoble, ELLUG, p. 77-88.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2015), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 3^e édition actualisée, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Pratiques pédagogiques)
- ECO, U. (1965), *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil.

- HEBERT, M. (2006), « Cercles littéraires en classes hétérogènes : quelles conditions pour une interprétation partagée ? », dans Dumortier, J.-L. & Lebrun, M. (dir.) (2006), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*, Namur, PUN (Dyptique), p. 39-50.
- ISER, W. (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Paris, Mardaga (Philosophie et langage).
- JAUBERT, M., REBIERE, M. & BERNIE, J.-P. (2004), « L'hypothèse communauté discursive : d'où vient-elle, où va-t-elle ? », Lille, *Les Cahiers Théodile*, p. 51-80.
- JAUSS, H.-R. (1979), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des idées).
- JORRO, A. (2008), « La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun : valeurs, références, exigences », dans Dubois-Marcoin, D. & Tauveron, C. (dir.), *Français, langues et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Lyon, INRP, p. 39-46.
- LANSON, G. (1896/1922), *Conseils sur l'art d'écrire. Principes de composition et de style*, Paris, Hachette.
- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (dir.) (2011), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang (ThéoCrit').
- NONNON, E. (2004), « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment », dans Brossard, M. & Fijalkow, J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 91-121.
- PENLOUP, M.-Cl. (1997), « La liste non utilitaire. Vers la prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extra-scolaire », *Repères* n°15 p. 131-146.
- PENLOUP, M.-Cl. (1999) *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph., ALTET, M., LESSARD, Cl. & PAQUAY, L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- ROSENBLATT, L. (1995/1938), *Literature as exploration* (5^e éd.), New York, MLA.
- SCHNEUWLY, B. (1994), « Genres et types de discours : Considérations ontogénétiques et psychologiques », dans Reuter, Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel*, Berne, Peter Lang.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir.), (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR (Didact français).
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997), « Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignements », *Repères* n°15, p. 27-40.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (dir.), (2009), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, PUR (Paideia).
- TAUVERON, C., (2007), « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », *Le Français aujourd'hui* n°157, p. 75-82.
- TAUVERON, C. & SEVE, P., (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris, Hatier.
- VYGOTSKI, L.S., (1985/1934), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.