

La construction de l'objet « littérature » dans les mémoires de master en didactique du français : entre théories évolutives et pratiques figées

Mohammed Bouchekourte

Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat – Maroc

Introduction

Au Maroc, la formation initiale et/ou continuée des enseignants de français connaît de profondes transformations, dans le cadre de l'institutionnalisation progressive du paradigme du « praticien réflexif » (Schneuwly, 2015). Ces transformations sont dues à la maîtrise de cette sphère de formation et, plus particulièrement encore, à l'émergence de masters spécialisés en didactique du français (El Gousairi et Bouchekourte, à paraître). La formation des enseignants de français prend certes des formes diversifiées, selon les contextes institutionnels et les filiations scientifiques des formateurs. Il en résulte des choix disproportionnés entre les dimensions épistémologique, fondamentale et/ ou professionnalisante par les acteurs de ces formations en didactique.

À la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, une importance notable est accordée à la didactique comme discipline de recherche pour la formation des enseignants. Le discours construit autour des différents modules retrace les fondements scientifiques et théoriques des objets qu'il est/ serait rigoureux d'enseigner en classe de français. En effet, dans le cadre du master « Didactiques du français » plusieurs modules dont celui de la « Recherche en didactique du français » ont pour objet d'initier les futurs enseignants aux fondements épistémologiques de la didactique du français, en leur permettant de s'appropriier les notions, les concepts et les aspects méthodologiques des textes dits « fondateurs » de la discipline, issus en grande partie des revues spécialisées en didactiques du français et des travaux de l'AIRDF qui illustrent des résultats de recherche privilégiés, sélectionnés, « épinglés », transposés et diffusés par les formateurs eux-mêmes.

D'un point de vue littéraire (Donahue, 2008 ; Delcambre, 2012 ; Pollet, 2014 ; Scheepers, *dir.*, 2021), l'entrée dans la discipline passe par des pratiques scripturales diversifiées et plus ou moins « routinisées », à l'intérieur desquelles le mémoire d'initiation à la recherche (désormais MR) occupe une place particulièrement vive et centrale¹. Considéré comme vecteur de circulation des savoirs entre *théories* et *pratiques* en didactique du français, ou encore entre *discours sur l'enseignement* et *discours pour l'enseignement*, le MR se voit attribuer dans les discours institutionnels la fonction d'« écrit réflexif » aux finalités intellectuelles explicites : créer du *nouveau* à partir de l'*existant*, au-delà de la simple restitution

¹ Dans d'autres institutions universitaires, le MR est appelé indifféremment « projet tutoré », « mémoire professionnel » ou « projet de fin d'études ». Ce flottement terminologique, qui révèle des attentes institutionnelles contrastées, montre que cette pratique est souvent étroitement liée à des normes posées, de manière contingente, par les institutions ou par les formateurs eux-mêmes.

des savoirs théoriques et/ou expérientiels² reçus en formation, mais aussi construire son (ses) identité(s) professionnelle(s) par « le dépassement cognitif du vécu professionnel » (Fournet et Bedin, 1998, p. 126), ou, plus particulièrement, par la conscientisation, la « secondarisation » (au sens bakhtinien du terme), la (re)conceptualisation, le questionnement des situations professionnelles observées par la mobilisation de savoirs théoriques de référence (Scheepers, 2009 ; Delarue-Breton et Crinon, 2014).

En présentant les caractéristiques d'un « écrit de recherche en formation » (Reuter, 2004), calqué partiellement sur les écrits de recherche experts, le MR se définit par un double travail de *problématisation* (Fabre, 1995 ; Nonnon, 2002 ; Pollet et Glorieux, 2021) et de construction de l'*auctorialité* ou du *point de vue d'auteur* (Colin et Dolignier, 2017). En amont de sa visée professionnalisante, l'élaboration du MR peut contribuer à la (trans)formation de l'identité professionnelle de son auteur, selon l'usage fait des savoirs de théorie et de leur imbrication avec les savoirs de pratique. Vue ainsi, l'écriture du MR est ce qui « désimbrique le sujet » (Bautier, 1998, p. 13) de l'expérience immédiate du savoir et du réel.

À la Faculté des sciences de l'éducation, l'accès régulé des bacheliers et des étudiants ayant une licence nécessite l'appropriation suffisante du sens de la formule et l'aptitude à l'ordonnancement des idées qui continueront à compter au centre des apprentissages chez les étudiants et de leur évaluation par les professeurs. Ainsi, le passage par la reformulation des sources théoriques à une élaboration argumentative des connaissances sur les pratiques de classe est une caractéristique fondamentale du MR, d'autant plus que ce genre d'écrit se nourrit de discours de formation et de recherche mettant au cœur de leurs préoccupations la question du « français enseigné ». L'intérêt pour la discipline « français », dans ses dimensions proprement contextuelles, est consubstantiellement lié à la prise en compte des spécificités des contenus d'enseignement et d'apprentissages du français, pris dans leurs dimensions tant linguistiques que culturelles. Cet intérêt est porté, empiriquement, par des démarches d'historicisation, d'analyse et de description, aux manières dont les contenus de la discipline « français » s'élémentarisent, se spécifient ou se complexifient au fil des différents niveaux de scolarité. Ce n'est pas étonnant alors que la littérature, devenue un objet d'enseignement à part entière, du moins au collègue sous forme de morceaux choisis dans les manuels et au lycée à travers des œuvres intégrales standardisées à l'échelle nationale, soit transformée également en objet de recherche privilégié dans les MR des futurs enseignants de français.

Cette orientation de recherche, qui se nourrit alors de l'évolution didactique de la discipline « français » et de la revalorisation de l'objet « littérature » après une longue domination du paradigme communicatif et des démarches « FLE » qui en découlent (El Gousairi, 2017). Les MR, produits dans le cadre du Master « Didactique du Français », se saisissent de l'objet dans sa matérialité, mais aussi dans les discours théorico-pratiques à son propos, en s'inscrivant, fût-ce sur le plan des idées et des convictions, dans des approches nouvelles de la lecture-écriture littéraire.

² Encore faut-il préciser qu'au sein des savoirs expérientiels coexistent les savoirs dits *curriculaires* (relevant des programmes et textes officiels, et diffusés par les formateurs) et les savoirs *professionnels* (issus de l'observation et du travail en classe) (Scheepers, 2014).

Les enjeux réels du MR et de son contexte de production et d'évaluation ne résorbent pas toutefois les difficultés scripturales qu'éprouvent certain.es étudiant.es à entrer en littéracie scientifique et à s'approprier les savoirs tant théoriques qu'expérientiels en didactique du français. Ces difficultés sont liées à des dimensions épistémologiques de la discipline, aux positionnements ou postures que les étudiant.es sont appelés à construire par/dans les pratiques du MR, à la fonctionnalité même de ce genre d'écrit au sein la discipline, à la confusion des attendus institutionnels en matière de maîtrise de l'écrit à l'université, ou encore, dans une grande mesure, aux désarticulations qui s'établissent entre, d'un côté, les contenus de formation et de recherche sollicités dans le cadre des MR, et de l'autre, le champ des pratiques pédagogiques prescrites et largement institutionnalisées. Cette différenciation statutaire³ de l'objet « littérature », oscillant entre théories évolutives et pratiques figées, n'est pas sans incidence sur la teneur et la portée scientifiques des MR en didactique du français.

Certes, les travaux sur les MR tiennent compte de la complexité de ces écrits et de leur processus de production. C'est pourquoi nous estimons que cette entreprise peut s'effectuer à partir de plusieurs horizons : *dynamiques identitaires, démarches argumentatives, jeux énonciatifs, processus de reconceptualisation de l'expérience, mécanismes de réélaboration du rapport soi/autrui* (par exemple, Cros, 1998, pour un état des lieux). Or la réflexion didactique menée ici resserre la focale sur les difficultés scripturales des étudiants dans leur ancrage littéracique, en tenant compte de dimensions aussi bien discursives que (méta)cognitives inhérentes aux pratiques du MR. En partant du principe que ces difficultés sont « légitimement traitables » (Reuter, 2012), par-delà les modèles didactiques scolaires, nous nous proposons d'en interroger ici quelques-unes à travers un corpus exploratoire de neuf MR ayant pour objet d'investigation commun l'enseignement de/par la littérature.

Comme la simple cartographie des savoirs que (re)produisent les MR n'est pas suffisante, il convient d'articuler le souci d'identifier la nature de ces savoirs à la problématique de leur matérialité discursive et de leurs effets cognitifs. Dès lors, en s'inscrivant dans le prolongement des analyses des liens entre épistémologies disciplinaires, contextes institutionnels et pratiques de l'écrit (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, pour un état des lieux), et sans trop insister sur des dimensions proprement linguistiques ou énonciatives des écrits recensés, l'objet de ce chapitre est d'analyser les obstacles à la circulation des savoirs entre théories et pratiques en didactique du français et montrer, de manière plus précise, en quoi la dualité théories évolutives/pratiques figées en littérature est au cœur des écrits recueillis, déterminant leur facture scientifique, mais témoignant aussi de fonctionnements et de dysfonctionnement scripturaux : *quel(s) usage(s) les futurs enseignants de français font-ils de l'appareillage conceptuel et méthodologique de la didactique du français (ou de la littérature, en particulier)? Comment se positionnent-ils par rapport aux pratiques pédagogiques existantes? Comment négocient-ils leur(s) intervention(s) innovante(s), les mettent-ils en scène et les légitiment-ils dans le terrain?*

Après avoir évoqué brièvement quelques aspects institutionnels et didactiques du contexte nouveau d'enseignement de/par la littérature au secondaire, nous nous pencherons sur l'analyse

³ B. Védrières et C. Gabathuler (2018) montre dans ce sens que la littérarité « ne recouvre pas la même réalité selon qu'on la considère du point de vue de trois institutions différentes : le champ littéraire (auteurs, éditeurs et critiques), l'université et ses études littéraires, et l'école et son enseignement de la littérature » (p. 17).

des MR retenus. La démarche suivra ainsi une double perspective, à la fois discursive et épistémologique, puisqu'il s'agit de comprendre les logiques déterminant le rapport des étudiants au savoir en didactique du français, ou plus particulièrement à la didactique de la littérature jouissant, tant dans les discours de formation que dans les recherches universitaires, d'un statut privilégié, renvoyant, dans une certaine mesure, à une autonomisation progressive du champ didactique marocain vis-à-vis de la longue tradition du FLE et des objets qu'elle développe.

1. L'objet « littérature » : quelques spécificités disciplinaires

1.1. De la littérature enseignée ...

De nombreux travaux s'intéressent à la construction didactique de l'objet « littérature », et plus particulièrement à la fabrication scolaire de la « littérarité » ou de la « réputation littéraire » des textes (par exemple, Denizot, 2010 ; Gabathuler, 2016; Vuillet, 2017; Vuillet et Gabathuler, 2017 ; Védrines, 2017 ; Schneuwly et Ronveaux, *dir.*, 2018). Considérée comme produit socio-historique pluriel, n'ayant d'existence que par le processus même de sa construction, la littérature se constitue, dans son noyau, par l'établissement d'un rapport particulier à des textes. Par conséquent, s'il n'y a pas de littérarité constitutive aux textes, garantie par des conventions génériques ou textuelles, universelles et atemporelles, la littérature n'existe véritablement qu'en s'inscrivant dans des contextes d'enseignement et d'apprentissages spécifiques.

D'un point de vue didactique, la littérarité construite et privilégiée dans une culture scolaire donnée, n'est pas « un état de fait intemporel », mais plutôt « un produit de l'histoire durant laquelle ce qui est réputé littéraire, mode de lecture et corpus de texte, se transforme et se précise inlassablement », (Védrines et Gabathuler, 2018, p. 69) pour se structurer autour d'une « culture fondatrice commune », constitué de « textes fondateurs » plus ou moins stabilisés, pensés comme des « enseignables » servant de « modèles d'écriture ou de lectures édifiantes » ou servant à « construire des savoirs culturels » (Denizot, 2010, p. 213).

Pour tenter de saisir comment la littérature a pu évoluer comme objet didactique et comprendre au mieux les pratiques existantes, les textes officiels constituent des documents historiques des plus importants, qui, en tant que mises en discours de l'objet à enseigner, « disent ce qui doit être » (Chartier et Hébrard, 2000, p. 214). En retraçant, fût-ce brièvement l'histoire de la discipline « français », l'enjeu est de montrer que les objets enseignés n'évoluent pas seulement selon leur logique propre, mais aussi dans le cadre de transformations plus larges de la discipline, de ses fondements épistémologiques et de ses déterminants socioculturels (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 46). Il semble en effet que l'histoire de la discipline « français » connaît trois grandes discontinuités correspondant à différentes visions de la langue, de son apprentissage et de son enseignement (Baida, 2006 ; Chami et Elbarkaoui, 1991; Sadiqui, 2018):

- La **première** est fondée, dans les années 60, sur des pratiques institutionnalisées comme la lecture suivie ou dirigée et l'explication de textes littéraires ;
- La **seconde** est liée, dans les années 70, 80 et 90, à l'émergence et au développement du paradigme communicatif en didactique des langues dites "étrangères", à l'évincement

de la littérature des programmes au profit des « documents authentiques » et à la réarticulation de la discipline « français » sur des exercices d'objectivation ou d'intégration des formes de discours scientifique, technique ou de spécialité, ainsi que sur la tradition des techniques d'expression et de communication ;

- La *troisième* est déterminée par le retour de la littérature, mais, par effet de sédimentation, par le maintien du paradigme communicatif et de son avatar pédagogique, à savoir l'approche par compétences.

L'on peut admettre que la littérature est bien présente dans les *Nouvelles Instructions Officielles de 1969*, relatives à l'enseignement du français au secondaire. Les discours institutionnels prônent, avant leur abandon en 1974, des contenus étroitement liés à la littérature : « étude linéaire de textes », « langage et expression », « civilisation française », « problèmes d'autrefois et d'aujourd'hui », « l'essai et le résumé de texte ». Le programme institué a pour objet l'établissement d'une culture intellectuelle ou morale, à travers un corpus d'œuvres issus des XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e et XX^e siècle. L'argument institutionnel est proprement culturalise. Comme la connaissance vraie d'une langue ne peut être indépendante de cette « des grandes œuvres » qui, au cours des siècles, l'ont illustrée, l'enjeu est de replacer les textes mis dans leur perspective historique et de favoriser par-là l'ouverture vers « une civilisation étrangère spécifiquement différente » (p. 163).

La littérature est ainsi marquée par une configuration disciplinaire accordant le primat à la rhétorique, avec des pratiques d'écriture spécifiques (dont l'essai et le résumé), à la poétique (à travers des activités de lecture et de commentaire de textes) et à l'histoire littéraire (via un canon d'œuvres dites « classiques », patrimonialisées, ou du moins érigées en enseignables). Cette littérature est conçue dans la continuité de la tradition des belles-lettres. Elle est pourvoyeuse de textes pour imprégner les élèves du « bon usage » de la langue, celle-ci étant envisagée, avant tout, comme outil immédiat d'expression et de pensée. Les outils langagiers ou discursifs sont plutôt adjuvants que des objets centraux du travail sur les textes, dans le cadre d'un enseignement littéraire à forte teneur axiologique.

Plus tard, en rompant avec l'enseignement de/par la littérature, les Instructions Officielles de 1974 dénoncent la pédagogie humaniste traditionnelle et se recentrent sur les théories communicatives autour du « français usuel » et signalent qu'il « n'est pas possible de faire comme si l'élève qui apprend le français n'avait d'autre intention que de lire Montaigne et de connaître la France, et lui imposer un enseignement systématique, sinon de l'histoire littéraire française, de la civilisation française, qu'il ne demande pas » (1974, p. 5). Une nouvelle vision de l'enseignement du français est prônée, accordant le primat aux pratiques de l'oral : « il ne s'agit pas d'apprendre à écrire comme écrivait Gide ou Céline ou comme écrit Barthes et encore moins comme Molière, Bossuet, Voltaire ou Chateaubriand » (1974, p. 6). On vient bien qu'en reléguant la « langue littéraire » au rang du superflu ou de l'artefact, le français change de statut en devenant fonctionnellement une langue de communication : « le premier degré à atteindre est celui d'une manipulation instrumentale de la langue assez aisée pour rendre possible la communication » (1974, p. 4)

Au surplus, la formule « lire, c'est comprendre », qui apparaît alors, à cette période, est emblématique du passage à un nouveau paradigme d'enseignement, fondée sur la psychologie

béavioriste et la linguistique structurale : « choisir les textes pour les valeurs humaines universelles qu'ils véhiculent relève d'un choix idéologique et non pédagogique » (ibid.). Avec l'éviction du texte littéraire, une autre configuration disciplinaire, chevauchant partiellement la première, voit le jour : « langue et expression », « lecture globale et explication », « résumé de texte », « pratiques de l'essai ».

Les *Instructions Officielles de 1987* et les *Recommandations Pédagogiques de 1994* se recentrent, à leur tour, sur les exercices structuraux et des contenus proprement communicatifs, sans attache explicite avec la littérature, très vite réduite à la portion congrue : « langue et expression », « lecture globale et explication à partir de documents authentiques », « entraînement au résumé en classe » et « pratique de l'essai », entre autres. Les arguments en faveur du bannissement de la littérature de la vulgate scolaire ne manquent pas : « on ne vise plus seulement la maîtrise du système proprement linguistique, avec ses structures grammaticales, lexicales, phonologiques, mais aussi l'aptitude à agir par la langue, à se servir de la langue dans une situation déterminée » (IO, 1987). Il s'agit dès lors de « passer du plan de la langue à celui du langage, de l'appropriation d'un système à son utilisation, de l'apprentissage à l'usage » (IO, 1987, p. 4).

Cet objectif s'est doublé de l'attention portée à l'enseignement des sciences et techniques, coïncidant, à cette époque, avec l'institution et la généralisation du cours de « traduction » dans le cadre trop étroit de l'arabisation de l'enseignement scientifique et technique, entrée en vigueur en 1987 : « on ne peut continuer d'enseigner le français comme s'il n'avait d'autres perspectives que d'être employé comme langue de culture complémentaire ou comme langue de communication étrangère. Il convient donc, dans l'immédiat, de se préoccuper de l'apprentissage du français comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques » (IO, 1987, p. 13).

Des indices attestent de la redéfinition de la place de la littérature dans la discipline « français » et de la présence d'éléments transformateurs se superposant au paradigme classique:

- L'élargissement du corpus des textes à lire, au-delà du texte littéraire;
- La mise en cause du mythe de l'universalité de la littérature ;
- L'émergence de « nouvelles » méthodes de lecture au sein des études littéraires favorisant un rapport plus distancié au texte (structuralisme et analyse du discours, en l'occurrence) ;
- L'affaiblissement du canon « classique » intégrant dorénavant une diversité de genres à la fois primaires et secondaires (Bakhtine, 1984), au-delà de la triade rhétorique aristotélicienne Roman-Théâtre-Poésie).

Tous ces facteurs dénaturent la vision de la littérature comme pourvoyeuse de préceptes moraux, d'auteurs édifiants et de formes textuelles simplement imitables.

Ce n'est qu'en 2002 que la littérature est replacée sous les feux de la rampe et réintroduite dans les programmes, sous l'impulsion du « tournant interculturel » en didactique des langues (Porcher, 1995), avec le choix de l'œuvre intégrale comme unité de travail fondamental structurant la progression de l'enseignement du français, et aussi avec la résurgence de la

question de la dimension patrimoniale de la littérature et des modalités de sa transmission. De manière significative, dans une conjoncture globale marquée par la redéfinition de tout le système, le réaménagement des curricula et l'actualisation des contenus, la prise en compte de la littérature comme objet didactique s'appuie sur quelques fondamentaux de réflexion concernant la démocratisation scolaire, l'ouverture culturelle au et du français par le texte littéraire, l'interaction entre patrimoine national et valeurs universelles, l'éducation à la citoyenneté, à l'esprit de dialogue, à la liberté d'expression et à l'exercice de la démocratie, comme le préconise la Charte nationale d'éducation et de formation (1999). L'objectif, comme on peut le lire dans les *Orientations pédagogiques de 2002*, est d'amener les élèves à « lire, analyser et interpréter/commenter différents types de textes », « apprécier les dimensions esthétiques et culturelles des œuvres littéraires et réfléchir sur leur valeur symbolique et philosophique » (2002, p. 3).

Le passage de la « lecture linéaire » à la « lecture globale », puis à la « lecture méthodique » est clairement symptomatique de l'évolution réelle des théories linguistiques (de la linguistique structurale aux approches énonciatives et stylistiques) et de celles de l'apprentissage (du béhaviorisme aux approches cognitives et socioconstructivistes). Ce qui coïncide, temporellement et statutairement, avec la profusion de travaux relevant de la didactique de la littérature dans le contexte francophone (voir, par exemple, Daunay, 2007 ; Dufays et Brunel, 2016, pour un état des lieux). Ces recherches posent la question spécifique des liens entre « entrée dans l'écrit », « lecture », « littérature », « texte du lecteur » et « sujet lecteur-scripteur » et contribuent à restructurer l'enseignement du français, non plus seulement sous l'angle de la communication, mais comme relevant essentiellement de dimensions (inter)culturelles de la langue enseignée.

2.1. ...à la littérature *recherchée*

Toutefois, l'évolution « littéraire » de la discipline « français » trouve-t-elle une certaine résonance dans les pratiques enseignantes réelles? Nombre de travaux (par exemple, El-Harmassi, 2008) soulignent la centration de ces pratiques sur une approche objectiviste des textes, construite sur les séquelles du structuralisme et du formalisme immanentistes. Par ailleurs, malgré la reconfiguration des pratiques du français autour l'objet « littérature », le paradigme communicatif semble avoir encore la vie dure. Il est repris de deux manières : d'un côté, par simple reconduction de l'ancien (dans un sens temporel, la littérature précédant la communication, avant son éclipse au profit des « documents authentiques », puis son retour aux programmes); de l'autre, par simplification outrancière du nouveau (les approches communicatives étant superposées aux pratiques de littérature, à travers des pratiques langagières, tant à l'oral qu'à l'écrit, faisant l'objet d'apprentissages fonctionnels ou utilitaires).

La reconfiguration de la discipline semble être effectuée par l'appropriation de catégories notionnelles issues en grande partie de la narratologie. Il s'agit essentiellement, pour l'élève, de « dégager le sens d'un texte par une étude détaillée des techniques d'écriture » (OP, 2002., p. 10), à travers des pratiques plus ou moins « routinisées » : la lecture méthodique et la lecture analytique. Dans cette perspective, « *l'étude d'œuvres intégrales permet d'articuler les analyses fragmentées (un extrait dont on justifie le choix) et les visions d'ensemble (éléments*

de fiction, réseaux de personnages, étude de l'espace et du temps ; construction et progression dramatique, thèmes dominants, choix narratifs, dramaturgiques et esthétiques)» (ibid.).

De ce fait, le simple usage foisonnant des notions vagues de « littérature », de « culture », de « valeur » dans le texte institutionnel, aux côtés des modèles linguistiques ou communicationnels déjà institués, n'en fonde pas automatiquement l'utilité didactique, ni la valeur sociale. Ce sont ces effets de sédimentation qui contribuent à la substantialisation des contenus d'enseignement et au figement des pratiques, comme une sorte de garde-fou à l'évolution réelle des pratiques du français au cœur d'un champ didactique en pleine effervescence.

C'est au cœur de ce contexte problématique qu'évoluent les MR en didactique du français pris en étau entre des exigences contradictoires : tenir compte des avancées réelles de la didactique de la littérature, tout en prenant acte des spécificités contextuelles des pratiques existantes, en privilégiant le caractère construit en situation de l'objet « littérature. Très souvent, les MR ont pour point de départ le constat de l'insuffisance et du figement des pratiques instituées et s'appuient, en contrepartie, sur réflexions théoriques établies, porteuses de propositions de rénovation ou de réforme de la classe de français, fondées sur des approches nouvelles du texte littéraire et du sujet lecteur/scripteur, inspirées elles-mêmes des théories dites « de la réception » et des présupposés de l'interactionnisme socio-discursif (Picard, 1986 ; Bayard, 1998, entre autres). Toujours est-il que les théories sollicitées, ne cadrant pas souvent avec les spécificités contextuelles de la discipline « français », se trouvent désancrées, en dissonance avec les pratiques observées et décrites.

Dès lors, l'enjeu est de comprendre les difficultés des étudiants à gérer la dualité théories évolutives/pratiques figées et de montrer en quoi ces difficultés, peu conscientisées en tant que telles, conduisent à la désarticulation des MR et, plus largement, à leur « verrouillage » institutionnel.

2. Les MR comme discours « d'entre-deux » entre théories évolutives et pratiques figées

L'analyse montre, pour beaucoup de MR, que les savoirs de théorie sont survalorisés par rapport aux savoirs expérimentiels (pratiques, curriculaires et décrets, pour reprendre la catégorisation de Scheepers, 2014). Ces mémoires se ressemblent beaucoup en surface, malgré la diversité des objets de recherche, de par leur inscription dans une vision *juxtapositive* de l'écriture scientifique, considérant cette dernière comme une simple transcription d'une pensée préalablement constituée. La structure formelle des MR, inscrite dans un cadre institutionnel plus ou moins « routinisé », se caractérise souvent par une organisation binaire des parties textuelles, allant linéairement de la théorie à la pratique, et distinguant de manière confuse la première de la seconde.

Nous pouvons noter précisément, d'un mémoire à l'autre, l'omniprésence d'une partie concernant le cadre théorique (souvent plus dense), d'une partie méthodologique définissant, expliquant et justifiant le choix des données analysées et, éventuellement, d'une partie d'analyse et de discussion des résultats, le tout étant encadré généralement par une introduction et une conclusion. Les écrits des étudiants sont évalués en fonction de ces attendus

institutionnels, si bien que le travail d'écriture peut paraître hétéronome et simplement instrumental. C'est aux effets de cette disposition régulière des MR que nous consacrons les propos qui suivent. Ces effets sont perçus ici en termes de problèmes de « posture » affichés par les étudiants, lesquels révèlent des tensions entre cadres théoriques et données pratiques au sein des écrits recensés.

2.1. Des bribes textuelles juxtaposées

Dans un mémoire portant sur « l'interactivité en activité de lecture », le scripteur réduit le cadre théorique de sa recherche à des fragments textuels qui se superposent et se suivent les uns les autres. En rappelant une prescription institutionnelle, le scripteur présente, avant d'en énumérer quelques définitions, les méthodes d'enseignement favorables, selon lui, à l'interactivité en activité de lecture, par opposition avec les pratiques enseignantes existantes :

Pour mieux réussir son cours de lecture, l'enseignant devra adopter les méthodes et les approches qui favoriseront le plus l'interaction et l'interactivité dans sa classe. Pour cette raison, nous retrouvons : la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle, l'approche globale, l'approche communicative et l'approche par compétences (MR1)

Plus loin, le même scripteur inventorie, par le même procédé, les « techniques de la lecture interactive ». Le passage d'une technique à une autre conduit simplement à leur concaténation aléatoire, au lieu d'entraîner un épaississement progressif et une reconfiguration plus nuancée de la problématique. Et une fois superposées, les notions apparaissent comme plus décoratives, moins incorporées, et presque oubliées dans la partie pratique, parfois même non répertoriées dans l'espace réservée aux références bibliographiques :

Pour mieux animer un cours de lecture en classe de français, nous allons proposer une suite de techniques interactives :

- La lecture à voix haute [...]
- La motivation de l'apprenant [...]
- La variation des supports d'enseignement-apprentissage [...] (MR1)

Cet écrit, qui n'est pas clairement structuré par une question de recherche originale voire innovante, *id est* produite et investie par son auteur, semble être constitué davantage de bribes juxtaposées de textes fonctionnant en vases clos, que de parties cohésives et interdépendantes d'un même texte :

Dans quelle mesure l'interactivité influence-t-elle l'enseignement-apprentissage de la lecture ? Face à cette problématique, plusieurs hypothèses sont à vérifier. Comment peut-on traduire l'interactivité en classe ? A travers quels moyens et quels outils ? Comment l'exploiter en situation d'enseignement-apprentissage de la lecture ? » (MR2)

Pour répondre à ces questions d'ordre procédural, le scripteur définit amplement « l'interactivité » et la « lecture interactive », en fournit une modélisation en termes de méthodes et de techniques, avant de proposer, en fin de parcours, « un essai d'analyse d'une activité de lecture en classe de français ». Pour ce faire, il recourt à une séquence présentant un cours de français destiné à des élèves de CP de l'École Mignonne de Joué-Lès-Tours, publiée par les Éditions Magnard sur *Youtube*.

Si les notions relatives aux méthodes et aux techniques de lecture interactive, ancrées plus dans la pédagogie que dans la didactique du français, se succèdent sans « s'orchestrer » (du point de vue de la polyphonie discursive), c'est parce qu'elles sont sélectionnées, triées et structurées en fonction d'un thème de recherche, mais pas référencées à un questionnement réel et spécifique, avec lequel ces notions sont censées converser. La séquence est décrite, sans être analysée. Le scripteur y applique une grille d'observation préétablie qu'il se contente d'évoquer allusivement (« les instruments et les procédures d'observation d'Édouard Bayer »), sans approfondissement conceptuel aucun. Dès l'introduction, le contexte national est *invisibilisé*, ou tout au moins ignoré, comme le traduit l'énoncé qui précède les questions susmentionnées, dans lequel le scripteur se contente de ressasser des généralités, au lieu de spécifier l'objet thématique de son mémoire :

L'enseignement de la lecture est devenu l'un des sujets majeurs de la recherche en didactique du français, d'où plusieurs problématiques sont soulevées. La lecture étant l'une des activités de la séquence pédagogique, cela provoque la présence de plusieurs difficultés lors de son enseignement. Nous remarquons que l'enseignement-apprentissage de la lecture se décrit comme un processus linéaire où l'enseignant élabore son cours en utilisant plutôt les méthodes traditionnelles et classiques. Alors, il est temps d'innover au niveau de la méthodologie à suivre pour rendre le cours plus dynamique et interactif (MR1)

2.2. L'oubli des réalités observées

Dans un autre mémoire axé sur « les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture », le scripteur se propose d'interroger les moyens dont les enseignants disposent pour « *aider leurs apprenants à développer les compétences de compréhension du langage, de l'analyse et de la synthèse* ». Il fonde le cadre théorique de sa recherche sur un long inventaire de méthodes de lecture (*naturelle, syllabique ou phonologique, globale ou idéo-visuelle, mixte*), définies pour elles-mêmes, sans être spécifiées en regard de l'objet et du contexte de recherche. L'inventaire s'avère rassurant pour le scripteur, mais la pertinence contextuelle des méthodes est occultée : paradoxalement, le scripteur déduit les besoins en matière de lecture plutôt de ses lectures savantes que de situations pédagogiques réelles liées au contexte national :

Désormais, nous possédons les connaissances sur trois méthodes principales de l'enseignement/apprentissage de la lecture qui sont : méthode syllabique, globale et mixte [...]. On essaiera de déduire à partir de l'aide des chercheurs scientifiques quels sont les besoins qui pourront être mis en œuvre, afin de nous aider à choisir les méthodes les plus appropriées pour des contextes différents (MR3)

2.3. Des données théoriques à fonction ornementale

L'objet de recherche se présente, dans certains MR, comme étant rudimentaire, évasif et flottant entre différents référents et emprunts scientifiques, sans être rapporté à une problématique explicite. Le cadre théorique du mémoire, restitué comme un texte en soi, forme une grille de lecture préétablie des données de l'expérience, issues, elles, de stages d'observation des classes, de situations professionnelles vécues ou d'analyses didactiques de supports d'enseignement.

Ainsi, ce cadre ne semble pas interagir avec les données empiriques, ce qui le rend inopérant, ou du moins sans attache explicite avec les séquences didactiques bricolées, en fin de mémoire.

L'extrait ci-dessous, issu d'un mémoire qui appréhende « l'acquisition de la compétence de lecture » à travers l'enseignement littéraire, souligne la fracture épistémologique entre l'épaisseur du cadre théorique et la teneur descriptive du cadre pratique de la recherche, à l'intérieur duquel l'appareillage notionnel défini ne se trouve pas renouvelé, contextualisé ou du moins rappelé. Quand bien même il révélerait une certaine maîtrise des savoirs reçus en formation, le *déjà-là* théorique convoqué ne suffit pas pour construire l'arrimage conceptuel de la recherche conduit :

Introduction

Première partie : le concept de lecture

Chapitre I : l'évolution de la conception de la lecture

Chapitre II : l'enseignement de la lecture au Maroc

Seconde partie : les facteurs qui influencent l'apprentissage de la lecture

Chapitre I : les facteurs liés au lecteur

Chapitre II : le facteur texte et contexte

Chapitre III : les méthodes et les stratégies de lecture

Chapitre IV : les types de texte

Troisième partie : construire un sujet lecteur dans l'apprentissage de la lecture

Chapitre I : développer l'esprit critique chez l'apprenant

Chapitre II : les théories de la réception

Quatrième partie : cadre pratique

1. Regard sur deux manuels

2. Observation de trois classes de français au collège

3. Analyse d'une fiche pédagogique

Conclusion (MR4)

2.4. La pensée en paradigmes : une dérive historiciste

Il est fréquent par ailleurs que le cadrage théorique prenne la forme saillante d'un déblayage historique autour de notions, de concepts ou, plus largement, de courants de recherche. Mais ce déblayage demeure paradigmatique. Le scripteur prétend reconstituer l'histoire d'une discipline, à travers des formules allusives occultant les nuances, les incertitudes et les ambiguïtés inhérentes à cette histoire, simplifiant sa teneur, la figeant en doxa. S'il semble reposer sur réélaboration herméneutique d'un *déjà-là* historique, avec une surabondance de marqueurs d'ancrage temporels et une « anonymisation partielle ou totale du discours citant » (Rosier, 2004, : 68, dans Boch, et al., 2010), ce procédé peut révéler une maîtrise incomplète, sinon incohérente, des savoirs disciplinaires, ramenés souvent à des certitudes et à des évidences, et donc peu ou rarement mis en débat. La narrativisation du savoir perd sa fonction heuristique au profit d'une fonction strictement rhétorique, par l'énumération de noms propres ou de catégories indéfinies désignant des recherches portant sur un même objet.

Cette dérive historiciste peut être observée dans l'extrait ci-après :

Première partie : fondements théoriques

II La place accordée à la production écrite dans les différentes méthodologies et approches d'enseignement/apprentissage du FLE

1. Méthode traditionnelle

2. La méthodologie de la « méthode directe »

2.1. La méthode orale

2.2. La méthode active

3. La méthodologie active

4. La méthodologie audio-orale

5. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

6. L'approche communicative

7. L'approche actionnelle (MR5)

2.5. La tentation de la pédagogie

Dans un autre mémoire se penchant sur « la lecture des contes comme introduction à la littérature », le scripteur se conforme en surface aux attendus de l'écriture du mémoire en didactique du français : une première partie théorique qui définit et conceptualise l'objet de recherche (« définitions des concepts »), une seconde partie qui le contextualise, ou du moins le spécifie (« le conte, introduction à la littérature »), et une troisième partie qui décrit l'expérimentation d'un dispositif d'enseignement concernant le même objet (« pratique du conte dans une classe de primaire »).

Pourtant, si les deux premières parties sont plus denses que la dernière (contenant seulement neuf pages dans lesquelles sont scénarisées cinq séances d'enseignement), c'est parce que le scripteur affiche davantage sa position d'étudiant restituant des savoirs antérieurs et faisant montre d'une certaine « érudition », parfois inutile pour la recherche menée et préjudiciable à sa scientificité, mais voulue peut-être par l'institution en elle-même, pour les besoins de l'évaluation des apprentissages et de la certification des acquis ou des compétences.

Tout comme le mémoire précédent, celui-ci inventorie amplement des définitions du conte considéré plus comme un genre littéraire que comme un support didactique ou didactisable, lesquelles définitions énumèrent les caractéristiques du genre, précisent sa structure, déterminent ses types et donnent des exemples. Toutes ces définitions appartiennent à une doxa non référencée (un auteur sans ouvrage), qui, n'entretenant pas de lien avec la didactique du français en elle-même, sert de caution scientifique aux propos avancés :

C'est bien connu : la magie passe par les livres ! Les enfants ont besoin de se créer un monde imaginaire ou un univers bien à eux, afin d'apprendre à vivre avec la réalité qui les entoure. Et les contes les aident à se créer ce monde. Comme l'écrivait le psychiatre Bruno Bettelheim : les enfants ont besoin de l'appui, de la magie pour pouvoir affronter la vie (MR6)

Une doxa à caractère pédagogique que l'auteur prend le temps de reformuler, afin de confirmer ses intuitions ou hypothèses de recherche (comme peut en témoigner l'usage abusif du connecteur logique « donc » affermissant des vérités tranchantes), et d'instrumenter le dispositif d'enseignement qu'il propose, suite à un long parcours définitionnel :

Le conte constituant la première littérature de l'enfance est un moyen sûr et efficace pour introduire un élève non seulement à la littérature, mais à la vie. La lecture des contes en classe de primaire semble donc être très bénéfique. Il s'agit donc, dans ce travail, de répondre à la problématique suivante : comment initier l'élève à la littérature à travers sa lecture des contes ? Comment motiver l'élève à lire à travers le conte ? Comment utiliser le conte en classe ? [...]. La forme exclusivement auditive qui caractérise le conte stimule le cerveau de l'enfant qui se met automatiquement en route pour imaginer et créer lui-même les scénarios et les décors au fur et à mesure de l'avancement de l'histoire. C'est l'une des formes littéraires les plus convenables et efficaces pour enrichir l'imaginaire du lecteur dans un monde où littéralement tout est possible (MR6)

Le scripteur oublie vite ces questions dans le corps de son mémoire et se contente d'y présenter des généralités sur le conte, à la façon d'un texte de vulgarisation. Il ne rappelle sa « problématique » (en est-ce vraiment une ?) qu'en conclusion pour légitimer le dispositif expérimenté en situation de stage, sans que le descriptif de la séquence ne soit complété ou consolidé par une analyse plus fine et plus critique de l'expérience préprofessionnelle en elle-même :

Tout au long de ce travail, j'ai tenté de répondre à la problématique mise en place au départ, et qui pour objectif d'initier l'élève à la littérature à travers sa lecture du conte [...]. Mon choix s'est porté sur le conte de « Peter Pan » tout d'abord en raison de son caractère merveilleux, plus attrayant pour des enfants. Ce conte écrit par James Matthew Barrie en 1902 s'érige comme un pilier de la littérature de jeunesse et reste un favori intemporel [...]. L'ensemble des activités proposées s'avère favorable et utilitaire (sic !) avec des élèves de CM2, ils ont pu découvrir ou redécouvrir le conte, sa structure, ses caractéristiques ainsi que sa typologie. A travers ce conte, ils ont acquis une large connaissance des différents personnages qu'on trouve dans les contes et ont appris plusieurs leçons (MR6)

De ce fait, la mobilisation massive des lectures, dans leur entrelacement, crée un effet d'autorité lié à la volonté de restituer ce qu'on sait, de manifester une très forte assurance, d'exhiber un maximum de connaissances une fois pour toutes, et de démontrer enfin, ostensiblement, aux évaluateurs que le travail attendu est bien fait, conformément à des formalités institutionnelles ou simplement administratives.

Peut-être faudrait-il tisser un lien entre cette tendance au cumul ou à l'inventaire du savoir et l'hypothèse selon laquelle les enseignants du secondaire, en raison de leur statut et de leur appartenance à la fois disciplinaire et institutionnelle, sont « plus soucieux des contenus des contenus académiques que de leur transposition didactique » et « leur érudition porterait sur les objets à enseigner, non sur leur didactisation » (Tenorth, 2009, suivant Scheepers, 2014). Une tendance qui prend l'allure d'un élitisme leur permettant a priori de se différencier des enseignants du primaire, à la culture pédagogique et didactique peut-être plus confirmée, plus formalisée. D'où vraisemblablement la survalorisation des savoirs issus des études littéraires et des sciences du langage, deux disciplines fédératrices des formations des (futurs) enseignants en licence fondamentale (« études françaises et éducation ») et professionnelle (Parcours « didactique du français » en L3).

En voici une illustration issue d'un mémoire visant, selon son auteur, à fournir des « repères didactiques pour une exploitation réfléchie du texte littéraire » au lycée :

Notre sujet s'inscrit dans le champ d'études didactiques qui s'intéressent au texte littéraire et à son exploitation en tant que support didactique, lequel est en mesure de favoriser l'enseignement de la langue française [...]. Dans cette optique, les didacticiens cherchent quelques moyens possibles pour mieux approcher les textes littéraires en classe de français à travers la linguistique littéraire telle qu'on la trouve chez Renata Aiala et Renato Mello. Ces deux didacticiens se sont interrogés sur l'apport de la linguistique sur la didactisation du texte littéraire et sur les possibilités méthodologiques des apprenants du FLE à l'égard de l'apprentissage de la langue française (MR7)

Or, le recours à des contenus de formation ne met pas l'écrit à l'abri de la dérive pédagogue qui fait que la problématique est énoncée de manière expéditive, sous la forme d'une question à laquelle les référents théoriques sont censés proposer des réponses assez consensuelles pour qu'on puisse douter de leur validité et de leur pertinence scientifique. L'auteur se demande « comment enseigner l'objet ? », plutôt que de s'interroger sur l'objet lui-même, son statut, son fonctionnement et la nature de ses spécificités contextuelles :

Dans quelle mesure le texte littéraire pourrait favoriser l'appropriation des savoirs ou savoir-faire définis par les orientations pédagogiques (compétences de production écrite et orale), et quelles pistes devrait choisir l'enseignant pour arriver à une meilleure exploitation du support didactique littéraire ? (MR7)

En l'absence qu'un questionnement de recherche lucide et intériorisé, le scripteur se voit contraint à exécuter un certain nombre de tâches scripturales dont il ne semble pas se représenter le véritable enjeu, à la fois scientifique et professionnel. Le rapetissement de la problématique, par sa réduction à une question ponctuelle, est une tendance relativement stable qui se manifeste dans la plupart des écrits analysés.

2.6. La persistance des modèles didactiques existants

L'énoncé ci-après, par exemple, montre que le scripteur, qui s'interroge d'emblée sur l'intérêt et la pertinence de la nouvelle fantastique comme support didactique, fournit déjà, dans l'introduction de son mémoire, une réponse préconstituée à son interrogation liminaire :

Dans quelle mesure l'exploitation de la nouvelle fantastique favorise l'enseignement-apprentissage de la lecture ? Et comment la mettre en pratique ? Personnages dotés de pouvoirs magiques, animaux qui parlent, statuts maléfiques... toutes ces images évocatrices captent l'attention de l'apprenant et enrichissent son imaginaire. C'est pourquoi la nouvelle fantastique constituera un excellent support pour amener les étudiants à appréhender la lecture. En fait, le fantastique éveille en nous certainement la curiosité de découvrir ce que dissimule cet univers (MR8)

Enfin, les cadres conceptuels, même lorsque les étudiants semblent s'en emparer ou les maîtriser, ne constituent pas de véritables outils pour élucider les situations de classe ou penser l'action, et risquent, par un processus linéaire, de se figer en doxas (évidences partagées ou

généralités convenues) réduisant la complexité des réalités didactiques abordées et empêchant de rendre compte de leur évolutivité.

Ce cas de figure est observable dans un mémoire interrogeant « le texte littéraire comme un outil didactique propice au développement de la compétence culturelle chez l'apprenant marocain ». Le scripteur tente de mettre en relief, dans la partie théorique, la place de la dimension culturelle dans les diverses méthodologies d'enseignement (traditionnelle, directe, active, structuro-globale audiovisuelle, communicative, éclectique), avant de resserrer l'attention sur le rôle du texte littéraire dans le développement de la « culture » en classe de français.

Deux remarques sont à émettre à propos de ce texte :

- D'une part, outre le cadre théorique incohérent, qui oscille entre définitions générales de la culture et d'autres plus locales, tournées notamment vers la didactique des langues-cultures, il est notable que l'histoire des méthodologies d'enseignement n'est pas contextualisée, d'autant plus qu'elle est plus descriptive que problématisante. Le scripteur passe en revue, abstraitement, des démarches pédagogiques considérées dans leur opposition les unes avec les autres, sans pour autant se référer, à aucun moment, aux textes officiels marocains, ni aux spécificités de ces démarches dans le contexte national.
- D'autre part, il existe un grand décalage entre les définitions théoriques de la « compétence culturelle » (qui pour une grande part sont issues du CECRL, ainsi que de quelques travaux en didactique de la littérature) et les situations de classe observées et commentées. Le scripteur propose, dans la partie pratique de son mémoire, ce qu'il appelle une « analyse culturelle du texte littéraire » visant, selon lui, à en « détecter les implicites », par opposition à l'analyse structuraliste centrée sur les formes stylistiques ou rhétoriques.

Mais, les fiches d'activité produites contredisent ce cadre plus ou moins dynamique : si la littérature charrie la (une ?) culture, celle-ci est présumée comme étant déjà inhérente au texte lui-même, peu encline à émerger par un véritable travail d'inférence ou de négociation du sens.

L'énoncé qui suit est tiré de l'une des fiches d'activité proposées par le scripteur autour de *Candide ou l'optimisme* de Voltaire, laissant entendre une vision amorphe, voire référentialiste de la culture littéraire (comme une somme de connaissances), qui empêche de l'aborder avant tout en tant que rapport au savoir, voire comme voie de construction de soi par et dans l'altérité. Le scripteur reprend un extrait du conte philosophique en y joignant de brefs commentaires explicatifs, à dominante nominale :

« Les anciens domestiques de la maison soupçonnaient qu'il était fils de la sœur de monsieur le baron et d'un bon et honnête gentilhomme du voisinage, que cette demoiselle ne voulut jamais épouser parce qu'il n'avait pu prouver que soixante et onze quartiers, et que le reste de son arbre généalogique avait été perdu par l'injure du temps ».

-*Premier implicite* : le fils de la sœur de monsieur le baron au lieu de son neveu, comme si le baron refusait de reconnaître légalement ce degré de parenté

-*Deuxième implicite* : soixante et onze quartiers, degrés d'ascendance noble, par le père ou par la mère ; terme généalogique. Une telle exigence de noblesse est bouffonne (voir, par exemple, le Dictionnaire de l'Académie, 1762 : « pour être reçu Chevalier de Malte, il faut faire preuve de huit quartiers, quatre de père et quatre de mère ») (MR9)

Les implicites formulés (nos soulèvements) laissent penser que, paradoxalement, la culture gît dans le texte et qu'un petit effort d'inférence, au-delà de toute lecture attentive aux seuls aspects formels, suffit pour rendre opératoire et fructueuse l'enseignement du texte littéraire en classe de français, dans le cadre de l'approche communicative préconisée de facto par les textes officiels.

Le même scripteur lance une boutade dans l'introduction du mémoire dépréciant, sur un ton péremptoire, à la manière d'une doxa, le rapport à la culture dans le contexte scolaire, et se suppléant à la démarche de problématisation en elle-même :

Pire encore, aujourd'hui, l'élève arrive en classe avec une tête pleine de choses sans rapport avec les programmes scolaires (Facebook, Twitter, Messenger...), ce qui fait que l'élève n'a pas le temps d'apprendre et même d'avoir une tête bien faite comme disait Montaigne [...] Pourquoi notre lycéen rencontre de nombreux obstacles qui rendent sa lecture pénible et difficile, des difficultés à situer le texte dans son intertexte, à comprendre un énoncé ? (MR9)

Et comme pour étayer davantage ses propos et inscrire sa démarche dans l'intertextualité, il offre plus loin une « analyse culturelle » d'un tableau réaliste de Gustave Courbet, chapeauté par un questionnaire qui réduit, à son tour, la dimension culturelle à ses manifestations les plus élémentaires, les plus objectives et les plus consensuelles :

En 1849, Gustave Courbet expose pour la première fois Un enterrement à Ornans au Salon. Le tableau fait scandale : jamais, dans la peinture, on n'avait montré une scène de cette nature. 1) Identifiez les différents personnages qui figurent sur la toile. De quelles classes sociales sont-ils issus ? 2) Étudiez les couleurs du tableau. Comment sont-elles réparties ? ;3) A votre avis, pourquoi un chien est-il présent dans cette scène ? 4) Selon vous, quels sont les thèmes du tableau? ; 5) Savez-vous pourquoi ce tableau fit scandale ? (MR9)

C'est dire si le scripteur omet de relancer la réflexion à partir de l'appareillage notionnel énoncé antérieurement, et n'arrive pas à rendre compte de l'expérience professionnelle en se référant aux lectures signalées dans la partie théorique. Aucune des notions convoquées dans le cadre théorique ne sera réinvestie par la suite, ni pour approfondir ou réorienter la problématique et les questions de recherche, ni pour l'analyse des données et la discussion des résultats.

Conclusion

Il semble bien que les discours de la recherche produits par les étudiants en situation de rédaction de MR offrent un corpus révélateur à différents niveaux. Mais l'étude menée n'est qu'un maillon d'une chaîne dans la description des difficultés des étudiants à s'approprier

véritablement le discours/l'écriture de recherche en formation didactique qui reste un vaste domaine à débroussailler, voire à réexploiter en vue de repenser le référentiel de formation des enseignants par la recherche, en y intégrant la diversité épistémologique, conceptuelle et méthodologique que permettent les voix et les voies des chercheurs experts et/ou leurs postures.

Par ailleurs, même si les problèmes de posture de recherche/ chercheur plus ou moins explicités par les étudiants semblent récurrents, leur description est sans doute d'une utilité restreinte et l'on devrait se garder d'en généraliser les effets, en raison de la raison, presque exclusivement, exploratoire du corps et du caractère quelque peu fluctuant des cadres interprétatifs référant aux caractéristiques de l'écriture scientifique à l'université.

Le champ didactique est si complexe que l'analyse d'un corpus réduit de MR ne peut en rendre compte entièrement, d'autant plus que la didactique du français renvoie à un ensemble hétérogène de contextes socio-institutionnels au sein desquels les attentes vis-à-vis des étudiants, de leur(s) statut(s) et de leurs activités ne sont pas tout à fait équivalentes.

Néanmoins, l'analyse des problèmes de posture des étudiants, appelés à réaliser des produits de recherche avec des contraintes temporelles et institutionnelles qu'impose leur formation, renforçant ainsi les exigences attendues de ces écrits académiques. Lesquelles exigences sont contrastées (de formation, de recherche et d'enseignement). Dès lors cette analyse devrait être considérée comme une ouverture à des débats épistémologiques plus larges sur la question des liens qu'entretient la didactique du français avec la discipline « français », les disciplines scientifiques de référence et le champ professionnel de la formation des enseignants.

Quoi de plus convaincant et de plus légitime aujourd'hui, face à l'applicationnisme encore prégnant ici, qu'une didactique du français qui se prend elle-même pour but, pour « expliciter ses présupposés fondamentaux » (Germain, 2000), sans aucun souci immédiatement pratique, comme le souligne J.-F. Halté lorsqu'il décrit « *la pensée didactique comme une manière de poser de bonnes questions* », et non « *plus comme une propositrice de réponses a priori* » (1992, p. 8) ? Cette pensée n'est possible que si la didactique du français surmonte la concaténation arbitraire de recherches individuelles peu fiables sur le plan scientifique et socialement invisibilisées. Elle n'est concevable que si la discipline intègre les questions de littéracie hors desquelles la science et son écriture n'auraient pas de sens, surtout pour des étudiants livrés à eux-mêmes, dans l'ignorance des spécificités de leur(s) contexte(s), et happés par des discours et des pratiques scolaires déjà tombés en désuétude.

Références bibliographiques

- Baida, A. (2006). Le retour de la littérature française dans les lycées marocains. *Le français aujourd'hui*, 154(3), 93-100.
- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd?*. Paris: Les Éditions de Minuit

- Boch F., Rinck F. et Grossmann, F. (2010). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. Actes du colloque international Cit-dit, *Circulation des discours et liens sociaux : Le discours rapporté comme pratique sociale*, Québec : Nota Bene.
- Chami, F., et Elberkaoui, N. (1991). L'enseignement du français au Maroc : démarches pédagogiques - Essai d'évaluation, *L'Information Grammaticale*, 51, 44-47.
- Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (dir.) (1989-2000). *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris: BPI/ Centre Georges Pompidou/Fayard.
- Colin, D. et Dolignier, C. (2017). L'autorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 21(43), 208-233.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Delarue-Breton, C. et Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le français aujourd'hui*, 188, 79-88.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Denizot, N. (2010). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français. *Pratiques*, 145/146, 211-230.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Dufays, J.-L. et Brunel, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle. Etat des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire. Dans A. Petitjean (dir.). *Didactiques du français et de la littérature* (pp. 233-266). CREM (Université de Lorraine) : Metz
- El Gousairi, A. (2017). La construction institutionnelle de la littérature en classe de français : quelques prolégomènes à une analyse didactique de l'objet. *Franciscola*, 2 (1), 79-92
- El Gousairi, A., et Bouchekourte, M. (à paraître). La formation professionnelle universitarisée en didactique du français au Maroc : contenus et pratiques de littéracie scientifique. Dans P. Boyer et M.-C. Pollet (dir.). *Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives. La Lettre n°69 de l'AIRDF* (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français).
- El-Harmassi, S. (2008). L'enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel. *Tréma*, 30, 39-48
- Fabre, M. (Ed.) (2005). Formation et problématisation. *Recherche & Formation*, 48, 5-14.
- Fournet, M., et Bedin, V. (1998). Le mémoire professionnel. Un « discours-objet » médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et formation*, 27, 123-138.
- Franck, O. (2017). *A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification: rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*. Thèse de doctorat. Univ. Genève
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : PUR
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?

- Ministère de l'Éducation nationale (1969). *L'Enseignement du français. Nouvelles instructions officielles*. Casablanca : Dar Elkitab
- Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire (1976). *L'Enseignement du français. Nouvelles instructions officielles*. Casablanca : Dar Elkitab
- Ministère de l'Éducation nationale (1987). *L'Enseignement du français dans les collèges et les lycées: Instructions Officielles, Objectifs- Programmes*. Casablanca : Dar Elkitab
- 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>
- Nonnon E., (2002). Formulations de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs. Un point aveugle pour l'enseignant ?, *Spirale*, 29, 29-69.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. Paris : Minuit
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. et Glorieux, C. (2021). Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la « problématisation » dans l'écriture de recherche. *Pratiques*, 189-190
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-17.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018) (dir.). *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (ThéoCrit). Bern : Peter Lang.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009) (dir.) *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38
- Scheepers, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*. Thèse inédite, université de Liège/Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Scheepers, C. (2014). Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs. *Pratiques*, 161-162.
- Scheepers, C. (2021). (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit*. De Boeck Supérieur : Bruxelles.
- Vuillet, Y. (2017). *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Vuillet, Y. et Gabathuler C. (2017). Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contestable. Dans M. Brunel et al. (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 51-77). Namur : Presses universitaires de Namur.